

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA

SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES INOVADORES DE ANOS
INICIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: IDENTIDADE E
REFERENCIAIS PARA UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CURITIBA

2021

LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA

SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES INOVADORAS DE ANOS
INICIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: IDENTIDADE E
REFERENCIAIS PARA UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Epaminondas Mendes de Oliva, CRB 9/1765

Silveira, Lisiane Fernandes da.

Significados das práticas de professores inovadores de anos iniciais em escolas municipais de Curitiba : identidade e referenciais para um projeto de desenvolvimento profissional / Lisiane Fernandes da Silveira. – Curitiba, 2021.

272 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer

1. Formação de professores. 2. Escolas públicas - Curitiba (PR). 3. Inovações educacionais. 4. Prática de ensino. 5. Educação básica. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA** intitulada: **SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES INOVADORES DE ANOS INICIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA: IDENTIDADE E REFERENCIAIS PARA UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**, sob orientação da Profa. Dra. REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Outubro de 2021.

Assinatura Eletrônica
05/11/2021 11:42:35.0
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMeyer
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/11/2021 13:19:35.0
CLAUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL)

Assinatura Eletrônica
05/11/2021 18:24:43.0
MIRNA SUSANA VIEIRA DE MARTINEZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
05/11/2021 12:57:03.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/11/2021 11:38:31.0
MARIELDA FERREIRA PRYJMA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/11/2021 09:27:25.0
FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Dedico esse trabalho a meus filhos Mateus e Lucas e ao meu esposo Rodrigo, os quais me inspiram a buscar novos caminhos e novas possibilidades para um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta tese de doutorado, em especial a Deus por me dar força e saúde para conseguir concluir esta trajetória de desenvolvimento profissional.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, pela amizade, carinho, compreensão e exemplar docente inovadora, que me conduziu no percurso formativo do mestrado e doutorado, com muito disponibilidade, sabedoria e profissionalismo.

As professoras Dr^a Cristina Medeiros, Dr^a Filomena, Dr^a Marielda, Dr^a Ercilia, Dr^a Claudia e Dr^a Mirna pelas valiosas contribuições na ocasião da Qualificação e Defesa da Tese.

A coordenação, professores e funcionários do PPGE da UFPR, pelo apoio e compromisso com a qualidade do Programa.

Aos meus colegas professores da escola, principalmente aos professores da rede municipal de Curitiba, participantes da pesquisa que possibilitaram a construção epistemológica sobre a docência inovadora como um momento formativo e construindo referenciais para a formação de professores.

As minhas irmãs, irmão, mãe (exemplar professora Amalia), pai Klebs (*in memoriam*) e demais familiares pelo carinho, incentivo a busca da felicidade e do sucesso em meus projetos de vida.

As minhas queridas tias Marlene e Gessy que, mesmo distante, faziam-se presentes incentivando a busca pelo conhecimento e vibrando com cada conquista obtida neste período.

Ao amado filho Mateus que foi meu companheiro ao longo da redação desta tese, nos momentos de estudos, sempre com uma palavra de incentivo e amor. Eu consegui filho! Eu sempre vou te agradecer por ser este incentivador, apesar de sua pouca idade, eu me orgulho de sua maturidade.

Ao meu filho Lucas, também muito amado, que chegou simultaneamente com o doutorado, foste e sempre será a minha energia para seguir em frente.

Ao meu esposo Rodrigo que é o meu maior incentivador e exemplo de pesquisador, obrigado por todo o seu apoio e que possamos buscar sempre juntos construir novos sonhos, tendo como base nosso amor e companheirismo, eu te amo.

[...] o esforço, ao se falar em construção de identidade, é confundido com o esforço para construir saberes e conhecimentos, o esforço para adaptação em início de carreira, as condições de trabalho e vários outros aspectos da profissionalidade docente. A partir desta concepção, o docente não é pensado como um ser cultural que faz parte das complexas e dinâmicas mudanças ocorridas no processo de globalização, que causa o descentramento e o deslocamento das identidades.

Stuart Hall (2011)

RESUMO

Nesta tese, propôs-se investigar a prática de professoras inovadoras de anos iniciais, para analisar os significados e aspectos constituintes de suas identidades profissionais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nos anos de 2019 e 2020. Buscou-se ainda verificar se estabelecem relações com os processos sociais e culturais do contexto contemporâneo e suas contingências, em suas articulações com a cultura escolar, e quais novas disposições de ensino agregam, para situar referenciais de um projeto de Desenvolvimento Profissional Docente para os professores da educação básica. A pesquisa se insere no campo da formação e prática docente, procurando considerar os processos contextuais de mudança, na transição histórico contextual da sociedade contemporânea, em articulação aos processos culturais escolares e produzidos na escola. Para o tratamento histórico contextual e dos paradigmas contemporâneos, situa-se a docência inovadora, recorrendo-se ao apoio teórico de autores como Giroux (1997, 2008), Hall (2006), Costa (2010), Moran (2015), Carbonell (2002) e Cunha (1997, 2004). Os conceitos e os elementos para a caracterização da identidade docente, foram realizados com o apoio de autores como, Marcelo Garcia (1999, 2009), Nóvoa (1995, 2019), Pimenta (2007, 2010), Hagemeyer (2006, 2010) e Lee Shulman (1986). Para analisar a atuação da docência inovadora com os processos culturais escolares e da escola básica de anos iniciais, recorreu-se às acepções de Forquin (1993), Viñao Frago (2000) e Bourdieu (2004, 2015). A investigação foi desenvolvida com base na metodologia de narrativas autobiográficas de professores, com base em Abrahão (2003, 2007) e Delory Momberger (2006). Foi articulada a procedimentos desenvolvidos em encontros da pesquisa formação, utilizando instrumentos da pesquisa qualitativa, com base em Lüdke e André (1986, 2018). Na primeira fase da pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado em um grupo de quarenta e seis (46) professoras; na segunda fase da pesquisa, foi realizada uma entrevista individual com nove professoras inovadoras selecionadas. Na terceira fase investigativa, foram realizados três encontros coletivos entre as participantes, buscando propiciar momentos de trocas de narrativas 'de si' e 'do outro', considerando as acepções dos autores selecionados no estudo. As tessituras das narrativas foram interpretadas a partir da metodologia de análise conteúdo de Bardin (2011). A visão da docência inovadora constituiu-se como afastamento de uma docência fundada em uma concepção técnica, prescritiva ou voltada somente aos interesses do mercado globalizado. As compreensões socioculturais entre os professores como agentes de inovação, mostraram constituir-se como possibilidades de avanços, quanto a uma dimensão coletiva/colaborativa de ensino. Como intelectuais transformadores, imprimem uma atuação compreensiva e crítica à formação dos estudantes. A pesquisa proposta, ao propiciar espaço de escuta, voz, interações coletivas, reflexões e formação aos professores que inovam, proporcionou às participantes a ressignificação da docência inovadora, possibilitando sinalizar os referenciais para o desenvolvimento profissional docente, visando o preparo dos professores na perspectiva da inovação.

Palavras-chave: Docência inovadora; Identidade docente; Desenvolvimento profissional docente; Narrativas autobiográficas

ABSTRACT

In this dissertation it was proposed to investigate the practice of elementary school innovative teachers to analyze the meanings and constituent aspects of their professional identities in the Schools of Curitiba City, in 2019 and 2020. It was also sought to verify whether they establish relationships with social and cultural processes of the contemporary contexts and their contingencies, in their articulations with school culture, and what new teaching dispositions they add, to locate references of a Professional Teacher Development project for elementary school teachers. This research is part of the field of teacher training and practice, seeking to situate the contextual change processes, in the contextual historical transition of contemporary society in conjunction with the school cultural processes and, of the school. For contextual historical treatment and the present paradigms in contemporaneity, innovative teaching is situated, using the author's theoretical support such as Giroux (1997, 2008), Hall (2006), Costa (2010), Moran (2015), Carbonell (2002) and Cunha (1997, 2004). The concepts and the elements for the characterization of the teaching identity were carried out with the support of author's work such as Marcelo Garcia (1999,2009), Nóvoa (1995, 2019), Pimenta (2007, 2010), Hagemeyer (2006, 2010) and Lee Shulman (1986). Considering the role articulation of innovative teaching with the school cultural processes and from the elementary school, it was used the meanings of Forquin (1993), Viñao Frago (2000) and Bourdieu (2004, 2015). The investigation was developed based on the autobiographical narratives methodology of teachers based on Abrahão (2003,2007) and Delory Momberger (2006), articulated to formative research procedures, using qualitative research instruments, based on Lüdke and André (1986, 2018). In the first phase of this research, a semi-structured questionnaire was applied to a group of forty-six (46) teachers; in the second phase, an individual interview was carried out with nine selected innovative teachers. In the third investigative phase, three meetings among the participants, seeking to provide moments of narrative exchanges of themselves and the other, considering the meanings of selected authors. The textures of the narratives analysis were carried out from the content analysis of Bardin (2011). This innovative vision was constituted as a departure from teaching based on a technical conception, prescriptive or focused on the interests of the globalized market. The sociocultural understandings among teachers as innovation agents, showed to be constituted as possibilities for advances, in terms of a collective/collaborative dimension of teaching. The innovative teachers acting, as transformative intellectuals, influences the training of students in a comprehensive and critical way. The proposed research, by providing a space for listening, voice, collective interactions, reflections and training for teachers who innovate, allowed participants to give new meaning to innovative teaching and signaled references for professional teacher development, aiming at preparing teachers in the innovation perspective.

Keywords: Innovative teaching; teacher identity; teacher professional development; autobiographical narratives

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Organograma metodológico.....	109
FIGURA 2-	Mapa das escolas de Curitiba-PR, com delimitação nas escolas do núcleo Cajuru- SME-Curitiba, aonde foi desenvolvida a pesquisa de campo.....	113
FIGURA 3-	Imagens que representam os encontros formativos realizada na terceira fase da pesquisa.....	120
FIGURA 4-	Ciclo de vida dos professores.....	129
FIGURA 4-	Categorias que emergiram das narrativas nas fases da pesquisa.....	142
FIGURA 5-	História e identidade da docência inovadora.....	143
FIGURA 6-	Os diferentes sujeitos e a construção da docência inovadora.....	152
FIGURA 7-	Contexto contemporâneo e influências na docência inovadora.....	164
FIGURA 8-	Sentidos, domínios do DPD da docência inovadora.....	189
FIGURA 9-	Aspectos integrantes da docência inovadora ressignificados nas narrativas das professoras participantes da pesquisa.....	216

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	Tempo de atuação dos docentes participantes da 1ª fase da pesquisa.....	128
GRÁFICO 2-	Professor inovador.....	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	Instituições que compõem a rede de ensino da SME de Curitiba-PR.....	112
QUADRO 2-	Recorte da pesquisa de campo, com o comparativo de escolas e professores da rede de ensino.....	113
QUADRO 3-	Número de docentes e de escolas de anos iniciais do Núcleo Regional Cajuru, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e de participantes da pesquisa.....	115
QUADRO 4-	Identificação dos professores.....	127
QUADRO 5-	Identidade profissional do professor inovador.....	132
QUADRO 6-	Definição de professor inovador.....	133
QUADRO 7-	Identificação do Grupo de professoras participantes da segunda fase da pesquisa.....	141

LISTA DE SIGLAS

ANPED	- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
CAPES	- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
DPD	- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
OCDE	- ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
OEI	- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO; A CIÊNCIA E A CULTURA
PPGE	- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PR	- ESTADO DO PARANÁ
PROUCA	- PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO
RGS	- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
RMEC	- REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA
SME	- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TICS	- TECNOLOGIAS DA INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO
UFPR	- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNESCO	- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	DELINEANDO O PROBLEMA.....	25
1.2	DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS DA TESE.....	29
2	O CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL E SUAS ARTICULAÇÕES A DOCÊNCIA INOVADORA.....	33
2.1	OS ESTUDOS CULTURAIS E OS NOVOS SIGNIFICADOS CONCEITUAIS DAS CONFIGURAÇÕES CONTEXTUAIS CONTEMPORÂNEAS.....	35
2.1.1	O descentramento do sujeito: os estudantes contemporâneos e as implicações da docência inovadora.....	37
2.2	A DOCÊNCIA INOVADORA E SUA RELAÇÃO COM AS CULTURAS ESCOLARES E DA ESCOLA.....	43
2.2.1	A cultura escolar e da escola: <i>habitus</i> e perspectivas de mudança nas práticas docentes inovadoras.....	47
2.3	O CONCEITO DE INOVAÇÃO: COMPREENSÕES HISTÓRICAS, SOCOCULTURAIS NA ESCOLA DO PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....	54
2.4	AS PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS E O ENSINO HÍBRIDO, AS BASES TEÓRICAS DOS PARADIGMAS EMERGENTES: CONECTIVIDADE E HIBRIDAÇÃO.....	62
2.4.1	A relação entre hibridação e docência inovadora na cultura da escola.....	64
2.4.2	O ensino híbrido em tempos de pandemia: interferências na docência inovadora	65
3	A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA INOVADORA.....	68
3.1	A EPISTEMOLOGIA DA DOCÊNCIA INOVADORA: AUTONOMIA, CONSTITUIÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	72
3.1.1	Análise sobre os conhecimentos mobilizados pelos professores inovadores.....	79

3.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA INOVADORA: CONCEPÇÃO, ABRANGÊNCIA E FINALIDADES.....	84
3.2.1	Desenvolvimento profissional docente: tempos, espaços formativos da /para a inovação.....	86
3.2.2	Docência inovadora: referenciais para o desenvolvimento profissional docente.....	94
4	A PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE.....	100
4.1	CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA.....	107
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO INVESTIGADO.....	109
4.2.1	O locus da pesquisa: escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	111
4.3	A PESQUISA DE CAMPO E A INTERAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS E PROFESSORES INOVADORES NAS ESCOLAS.....	114
4.3.1	Fases da pesquisa.....	114
4.3.2	O desvelar das narrativas docentes no percurso da pesquisa formação.....	122
5	A PESQUISA E SUA INTERAÇÃO COM AS NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA.....	126
5.1	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE INOVADOR.....	126
5.1.1	Definição do professor inovador.....	133
5.1.2	Concepção de professor/a inovador/a nas narrativas dos professores participantes.....	135
5.2	O OLHAR “SOBRE SI E SOBRE O OUTRO” NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INOVADORA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	140
5.3	HISTÓRIA E IDENTIDADE DA DOCÊNCIA INOVADORA: ONDE TUDO COMEÇOU.....	143
5.3.1	Percursos de atuação dos professores inovadores.....	143
5.3.2	Trajetórias interligadas aos processos de formação.....	146

5.3.3	Pesquisa como impulso inovador: a reafirmação da atividade docente intelectual	149
5.4	DIFERENTES SUJEITOS E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INOVADORA.....	151
5.4.1	O estudante (a criança) e a prática docente inovadora.....	152
5.4.2	Parcerias, sujeitos que se tornam coadjuvantes.....	157
5.4.3	A influência e adesão dos pares (outros docentes) na docência inovadora	158
5.4.4	Autonomia para a docência inovadora: interação com a equipe gestora.....	160
5.5	INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO ATUAL NA DOCÊNCIA INOVADORA.....	162
5.5.1	Avanços tecnológicos e inovação: o que realmente pode mudar na formação?.....	163
5.5.2	Paradigmas emergentes: redimensionamento do ensino no âmbito escolar.....	167
5.5.3	Cultura da escola: a permanência e os processos de inovação	175
5.5.3.1	A mudança e inovação no cotidiano escolar em tempos de pandemia.....	178
5.6	SIGNIFICADOS, DOMÍNIOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA INOVADORA.....	188
5.6.1	Sentidos da docência inovadora: influências socioculturais da sociedade atual.....	189
5.6.2	Domínios e compreensões da docência inovadora.....	193
5.6.2.1	A resignificação da identidade do professor inovador.....	197
5.6.3	Desenvolvimento profissional na docência inovadora: novos referenciais.....	201
5.7	O olhar sobre o 'outro', confere sentido às atividades da docência inovadora.....	210
5.7.1	Possibilidades formativas e de reflexão na pesquisa enquanto processo formativo.....	212

5.7.2	Perspectivas da pesquisa sobre a docência inovadora: indicadores das narrativas dos docentes dos anos iniciais participantes da pesquisa formação.....	215
6	ANÁLISES CONCLUSIVAS A IDENTIDADE DOCENTE INOVADORA E OS REFERENCIAS PARA O DPD.....	220
	REFERÊNCIAS.....	236
	ANEXOS.....	243
ANEXO 1	PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PELA SME/CURITIBA-PR.....	244
APÊNDICE I-	APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	246
APÊNDICE II-	APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	247
APÊNDICE III-	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	248
APÊNDICE IV-	QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	249
APÊNDICE V-	APÊNDICE IV - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	252
APÊNDICE VI-	MÓDULOS DOS ENCONTROS COLETIVOS REALIZADOS.....	253
APÊNDICE VII-	ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA NOS ANOS INICIAIS: INTERLOCUÇÃO COM TESES E DISSERTAÇÕES DA PÓS- GRADUAÇÃO.....	256

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o avanço científico e tecnológico, aliado às rápidas mudanças em diferentes esferas da vida humana, e às decisões político econômicas do mundo globalizado, instauraram novos processos sociais e culturais, novas formas de conhecer, viver e se comunicar. Observa-se uma significativa valorização da conectividade virtual, entre os muitos fatores que interferem nas instituições sociais, notadamente aquelas que se responsabilizam pela formação humana, como a escola.

Em meio a este cenário complexo, os professores passaram a produzir conhecimentos e práticas que viessem a fazer frente às necessidades e interesses de crianças e jovens da escola básica contemporânea, apresentando mudanças metodológicas e de concepções, abordagem de novos temas e atitudes, em suas experiências como docentes. Nas pesquisas mais recentes sobre estes processos, esses movimentos têm sido reconhecidos como práticas docentes inovadoras, ou como produções de uma docência inovadora.¹

A atuação de professores considerados inovadores, está intrinsecamente relacionada aos processos históricos contextuais da sociedade contemporânea, considerando também as contingências enfrentadas na educação escolar. Os eventos inesperados, do ponto de vista ambiental e da saúde humana, trouxeram também aos professores diferentes experiências didático pedagógicas, durante o isolamento social, no qual a suspensão de aulas regulares desde 2020, em função da pandemia do Covid19², trouxeram a inovação ao explorar as possibilidades das mídias digitais, e empreender o ensino escolar a partir de atividades remotas.

No dia a dia escolar, assim como em um advento social emergencial como este, as práticas pedagógicas dos professores têm incluído as interações sociais e culturais, sob a influência das questões humanitárias da sociedade atual, que passaram a integrar o currículo escolar e os processos de ensino e formação humana. Estes novos

¹ Referência às temáticas do Grupo de pesquisa de título: Formação docente, currículo e práticas pedagógicas: paradigmas contemporâneos, do qual fazemos parte, no PPGE-UFPR.

² O termo COVID 19, refere-se à pandemia vivida em nível mundial, como doença respiratória grave, neste momento ainda em curso (SARS-CoV-2). As medidas adotadas durante a pandemia, necessitaram de ações de isolamento social que requisitaram mudanças na organização e estrutura do ensino nas escolas. A maioria das redes de ensino públicas e particulares desenvolveram suas propostas pedagógicas a partir do ensino remoto, com vídeoaulas, uso de plataformas virtuais entre outras possibilidades, para promover os processos de ensino e interações pedagógicas com os estudantes.

processos metodológicos, já constatados no período regular de aulas, têm requisitado do estudo e da pesquisa sobre a identidade profissional docente, diante de tantas tão rápidas mudanças levando os professores a práticas que se voltam a um contexto de evolução científica, tecnológica e de novas relações na sociedade e, desta forma, na escola básica contemporânea.

A constituição na identidade da docência inovadora, enquanto profissão do professor, se constrói de forma correlata ao contexto e ao momento histórico em que este desenvolve sua atuação, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, assim como busca desvelar as mudanças reais presentes no contexto da escola contemporânea. Segundo Cunha (1998), a inovação na prática de ensino dos professores, não é apenas inserir novos recursos, como programas e ambientes digitais ao ensino, mas pautar-se em uma nova epistemologia da docência, voltada para a aprendizagem dos sujeitos estudantes, numa dimensão que responda aos desafios postos por esse contexto em ebulição, em que estamos vivendo.

Marcelo Garcia (2009) refere-se à necessidade de compreensão sobre a identidade profissional dos professores, por se constituir um conceito que comporta a interação entre o professor/a como pessoa e como profissional, que em sua trajetória e experiências individuais de ensino, se constrói e transmite suas opções, e convicções por posicionamentos, metodologias e práticas. Esta constituição da identidade profissional docente, se constrói na perspectiva individual e coletiva.

A compreensão dos significados da docência inovadora, promovida por professores que se encontram frente a frente com os estudantes da escola atual, na prática cotidiana, passam a estabelecer um novo diálogo epistemológico com o estudo e a pesquisa sobre a noção da inovação no campo pedagógico escolar.

Toma-se como um dos pressupostos de inovação, a assertiva de Carbonell (2002), autor que elucida este conceito nos tempos atuais, e a define como uma autêntica aventura, uma apaixonante viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações. Segundo o autor, a inovação está associada à mudança de metodologias e às formas de agir dos professores, mas não necessariamente aos projetos oficiais e reformas educacionais.

A inovação pedagógica, vista desta forma ampliada, visa estabelecer um movimento da mudança na cultura da escola, tanto aproximando o ensino às necessidades de conhecimento dos estudantes, como tornando a escola um espaço

mais democrático de aprendizagem, aberto a todos os sujeitos e suas diferentes visões e culturas.

Segundo Carbonell (2002), o conceito de inovação compreende:

Uma definição ampla e multidimensional que, no entanto, se presta a diversas interpretações e traduções, já que, como qualquer outra noção educativa, é condicionada pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas e pelo grau de envolvimento dos diversos agentes educativos. Nada, pois, mais distante da neutralidade e da simplicidade (CARBONELL, 2002, p.19).

O interesse pela docência de professores que inovam, em minha carreira, iniciou-se no magistério, em um município do interior do estado Rio Grande do Sul, direcionado por professores que se diferenciavam no âmbito escolar. Pode-se dizer que já seriam professores inovadores naquele momento, o que compreendi melhor posteriormente, considerando a influência que vieram a exercer em minha formação. Retomando por vezes as práticas pedagógicas com as quais convivi, busco situar as compreensões que obtive através das leituras e estudos que partiam das obras de Paulo Freire, compreendendo o ensino e as relações a serem estabelecidas com as condições do oprimido, e das lutas sociais que nós professores iríamos enfrentar, na carreira profissional docente.

Por outro lado, percebia a necessidade de um olhar mais atento, quando observava que as práticas de ensino, por vezes de forma involuntária, contribuíam (ainda contribuem) para a reprodução social no espaço escolar. Acredito sobretudo, que a atenção à produção da prática docente, enquanto conhecimento e experiência pedagógica, pode contribuir muito com uma escola mais inclusiva, com relação aos avanços necessários ao ensino e formação dos estudantes, a ser conduzida de forma mais equânime e democrática.

Minha trajetória pessoal e profissional como professora da educação básica dos anos iniciais de ensino, cuja atuação profissional me conduziu a propostas de investigação sobre professores que se diferenciam ao exercer a docência, considerando as mudanças rápidas e complexas da sociedade contemporânea. Com o interesse de pesquisadora, em interação com as práticas pedagógicas de meus pares, observei os avanços que promoviam para a aprendizagem dos estudantes, e suas contribuições para um despertar dos alunos, a partir de atividades que

integravam novos temas, propiciando e ampliando suas visões de mundo, como professores inovadores.

Narrar parte das memórias, que compartilhei com meus colegas de docência, estudantes e grupos da comunidade nestes anos como professora e pedagoga de escolas públicas, revela minha intenção de voltar-me às narrativas pessoais e profissionais dos professores que inovam, colocando-me como interlocutora nesta pesquisa. Esta disposição, remete à criação de espaços para o diálogo, e oportunidade de estudo e pesquisa, que possibilitem reflexões sobre as origens e trajetórias da docência inovadora, considerando as experiências vividas na relação com os estudantes e a partir dos cursos de formação continuada ofertados na escola municipal, e posteriormente em busca de maior aprofundamento em cursos de pós graduação em educação.

Procuo cotejar os momentos e depoimentos sobre a docência em situações diversas, vividas no âmbito da pesquisa e no “chão da escola”, aos momentos de evolução na carreira docente, ao perceber as influências dos diferentes processos sociais e culturais no ensino escolar. Neste sentido, aprofundar hoje meus conhecimentos acerca da epistemologia da docência, seus nexos e relações com as novas necessidades do ensino na escola básica contemporânea, diz respeito sobretudo à preocupação com a busca de referenciais para o desenvolvimento profissional dos professores, que levem à melhores formas de desenvolver a docência inovadora na escola atual.

A constante preocupação sobre os processos da docência nesta perspectiva, me levou anteriormente à observação dos professores que em suas aulas, apresentavam atitudes de mudança metodológica, incluindo novos temas e a utilização das tecnologias em suas práticas de ensino. O interesse por redimensionamentos da prática de alguns docentes que se mostrava como necessária na escola do tempo presente, me levou a desenvolver na dissertação de mestrado a pesquisa de título: “Práticas docentes e cultura digital: redimensionamentos de processos pedagógicos na escola contemporânea”, em 2014³.

³ Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos formativos/UFPR, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Nesta pesquisa, constatou-se que um grupo de professores em suas práticas de ensino captava o interesse dos estudantes por novos temas, que incluíam notícias sobre o meio ambiente, preconceito racial, movimentos sociais, e mesmo as culturas digitais e de entretenimento, que poderiam ser integrados às áreas de ensino.

A busca de aprofundamento e avanço com relação ao estudo e à pesquisa sobre professores que desenvolviam novas metodologias ao ensinar, tornou-se preponderante para o aprofundamento que passei a fazer, visando responder na pesquisa, aos vários questionamentos com relação à mudança e à inovação nas práticas docentes. A atenção voltou-se à busca de posições epistemológicas e teórico metodológicas sobre esses processos, que obtivemos com o estudo e as pesquisas de Hagemeyer (2006) inicialmente, e posteriormente investigando os professores com práticas de ensino que se diferenciavam, considerando suas concepções e práticas voltadas à inovação.

Após a defesa no mestrado, e em continuidade à minha atuação como professora numa escola municipal de Curitiba, as observações dos professores e de suas formas de agir e construir a docência inovadora, diante das mudanças sociais e culturais que influenciam o trabalho docente escolar, me levou a propor a presente pesquisa para o curso de doutorado, que focaliza a docência na escola municipal contemporânea de anos iniciais. Nesta proposição, mostrou-se bastante claro, que importava a participação dos professores de forma que suas vozes se tornassem um fio condutor, no percurso do estudo e da pesquisa sobre a docência inovadora⁴.

A opção metodológica adotada, considerando as narrativas autobiográficas, com base em Abrahão (2003,2007), possibilitou trazer nas fases da investigação, as revelações de *professoras inovadoras*⁵ sobre os processos vividos em suas construções, desconstruções e performances pedagógicas, desenvolvidas no âmbito da cultura escolar, e no cotidiano da escola. Esses processos foram considerados em articulação ao processo formativo construído na pesquisa, como investigação

⁴ Será utilizado o termo **docência inovadora**, como conceituação referente à pesquisa sobre professoras que desenvolvem práticas, atividades e projetos de inovação em sua atuação nos anos iniciais em escolas da rede municipal de Curitiba.

⁵ Esclareço que o grupo observado e selecionado que participou das fases da pesquisa proposta, constituiu-se de **professoras do sexo feminino**, atuantes nos anos iniciais da escola básica municipal de Curitiba. Como o estudo se dirige a **professores inovadores** da escola básica, utilizaremos em algumas situações pontuais, as especificações: **professoras inovadoras**, **professores inovadores** e **ainda professores/as inovadores/as**.

formativa, que possibilitou a interpretação e a análise da vida social e profissional de professoras da escola básica municipal de Curitiba.

A construção da pesquisa buscou propiciar um tempo espaço em que os professores participantes pudessem trazer as narrativas sobre aspectos integradores do desenvolvimento profissional daqueles que dela participaram, tendo neste processo metodológico, a nossa interlocução como pesquisadora. Desta forma a pesquisa foi desenvolvida em três fases de interação com as narrativas dos professores participantes: 1- Estudo exploratório inicial com 46 professoras; 2- Entrevista individual com 9 professores; 3- Realização de três encontros coletivos, para reflexões, narrativas e trocas entre as professoras inovadoras. Estes procedimentos metodológicos serão descritos detalhadamente no Cap.4 desta tese.

Para desenvolver a pesquisa a partir de narrativas autobiográficas de docentes inovadores, os depoimentos dos professores, foram escritos na primeira pessoa do plural, uma vez que as análises sobre a docência, relacionadas aos processos sociais e culturais escolares, são sempre fruto de experiências e concepções que decorrem de trajetórias e histórias pessoais, coletivas dos professores⁶.

A percepção do desafio enfrentado hoje por muitos pesquisadores, de descobrir os caminhos para superar as questões postas à escola contemporânea, me levou a buscar a construção de pontes entre estas duas realidades (universidade e escola), sobre as quais é possível uma aproximação a ser vislumbrada, a partir das opções metodológicas que ofereceram alternativas para atenuar as fronteiras entre a pesquisa e o cotidiano escolar.

Lüdke e Cruz (2005), ao caracterizar as fronteiras entre a escola e a pesquisa, sugerem aproximações das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, na qual a pesquisa leva à produção do conhecimento, e a da escola de educação básica, em que ela é requisitada para desvelar os problemas e fenômenos do ensino e da formação humana.

⁶ As narrativas relativas à minha experiência, que também compõem esta investigação, são abordadas na introdução na primeira pessoa do singular, alternando com a primeira pessoa do plural, pois marca aspectos os quais caracterizam a pesquisa narrativa, enquanto construção de interações sociais na apresentação da tese.

Nesta perspectiva, observo que as iniciativas e os temas de pesquisa sobre a docência, podem ser considerados como alicerces destas pontes entre estas duas instâncias, em favor de um desenvolvimento mútuo. Como pesquisadora, procurei agregar-me a autores da área educacional, que têm caminhado na construção, notadamente das investigações sobre a formação e atuação de professores, buscando diminuir as fronteiras entre a educação básica e a formação profissional.

Na presente tese, elaborada e desenvolvida no Programa de pós-graduação em educação da UFPR, foi possível desenvolver o estudo e a investigação a partir dos objetivos atingidos na pesquisa do mestrado, sobre a docência inovadora nas escolas municipais de Curitiba. Sobretudo, ao valorizar estes profissionais em suas carreiras, emergiu a necessidade de investir maior atenção às relações culturais em relação à docência inovadora, e ao desenvolvimento profissional docente, considerando o complexo momento que atravessa a educação escolar.

Cabe reforçar que as compreensões sobre as questões histórico contextuais, tornaram-se fundamentais, para reconfigurar as identidades profissionais dos professores inovadores na escola básica de Curitiba. Ao situar os processos histórico contextuais que influenciam uma docência inovadora, no período contemporâneo, recorreremos às teorizações de autores como Costa (2010), Giroux (1993,1997), Hall (1997), Hagemeyer (2016).

Nesta perspectiva, os paradigmas em desenvolvimento nos contextos educacionais, sociais e culturais em que as escolas municipais se inserem, assim como as práticas docentes nos últimos anos, propiciou elementos de análise das narrativas dos professores participantes da pesquisa, e os possíveis direcionamentos e referências para o seu desenvolvimento profissional. Desta forma, com relação à clarificação de convicções, conhecimentos, concepções e práticas da docência inovadora e a busca da definição da noção de inovação, recorreremos aos autores Carbonell (2002), Moran (2015) e Cunha (2004,2016).

Os processos da cultura contemporânea ao serem articulados às práticas docentes, requisitaram considerar as articulações das práticas dos professores inovadores aos processos da cultura escolar e da escola. Nesta perspectiva, agregamos às nossas análises, às teorizações de Forquin (1993), Viñao Frago (1998, 2000) e Bourdieu (2015), visando obter elementos para a interpretação e análise das narrativas dos professores que colaboraram nesta pesquisa.

A reflexão sobre estes processos, levou a considerar o conceito de *habitus* docente construído pelos docentes inovadores, o qual demandou uma análise que pudesse constatar as culturas rotinizadas e/ou homogeneizantes, que tendem à estagnação, ou aos avanços das práticas docentes que inovam, de forma compreensiva e crítica.

Para averiguar as práticas docentes nesta perspectiva cultural, tornou-se necessário esboçar concepções que circundam este objeto de estudo, que buscamos tratar, a partir de Lee Shulman (1986), visando a construção de uma epistemologia que respondesse aos processos observados na docência inovadora, com relação à sua formação e desenvolvimento profissional, com base nas acepções de Marcelo Garcia (1999, 2009) e Nóvoa (2019).

1.1 DELINEANDO O PROBLEMA

O processo de estudo e da pesquisa nesta tese, foi construído por vozes de profissionais professores e pesquisadores de diferentes visões culturais, advindas dos participantes da pesquisa e dos autores selecionados. Acredito que as possibilidades de avanço sobre a visão de inovação na docência, foi objetivada através da reflexão individual e coletiva dos professores envolvidos, que romperam com o isolamento, por vezes característico da maioria dos docentes que se diferenciam, e apresentam avanços nos processos de ensino na escola básica.

A construção epistemológica da investigação, ao abordar os aspectos que constituem a docência inovadora, pressupõe que esta seja construída a partir da teoria, da prática e das interações sociais e culturais da escola e da sociedade. As concepções referentes aos processos culturais decorrentes das mudanças contextuais contemporâneas, implicaram em um maior aprofundamento no decorrer do estudo e da pesquisa, uma vez que ofereceriam elementos teóricos para as concepções e ressignificações teórico metodológicas das atividades identificadas e analisadas.

Para tanto, o lugar de onde se fala e com quem se fala, diz muito nas abordagens sobre a pesquisa proposta, como também adquire importância, no momento em que os professores participantes emitiram seus depoimentos, opiniões e narrativas. O contexto de evolução do conhecimento científico e tecnológico, e as

novas formas de comunicação na sociedade contemporânea, estão intrinsecamente relacionados aos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, o que nos levou a um grupo de perguntas norteadoras da pesquisa.

Neste sentido, as questões norteadoras da pesquisa foram: O que os professores qualificam como inovação na escola básica? Esses professores compreendem e se situam na mudança de paradigmas presentes na educação escolar? Que interesses, indicadores e necessidades revelam com relação ao seu desenvolvimento profissional? Que aspectos agregam como inovações à sua identidade profissional como docentes inovadores? Quais anseios e perspectivas os professores inovadores revelam com relação à função social e cultural da escola básica? Nesta perspectiva, promovem mudanças e sinalizam possibilidades de um novo *habitus* docente?

Estas questões nortearam a investigação sobre a docência inovadora produzida pelos professores selecionados na pesquisa, e conduziram às categorias de análise, que emergiram de suas narrativas. Desta forma, além da caracterização deste professor que inova, e de como se manifestam as possibilidades de sua atuação no ensino escolar, emergiu a necessidade de maior atenção quanto ao desenvolvimento profissional deste professor, como preparo para a docência inovadora.

Para averiguar a contribuição deste tema de pesquisa para a pós-graduação em educação, buscou-se realizar um estudo exploratório sobre os interesses de investigação sobre a prática docente inovadora. Para esta análise, buscou-se selecionar as teses e dissertações desenvolvidas nos últimos dez anos, sobre o tema da inovação e da docência, estudo que foi realizado no primeiro semestre de 2019, a partir de um levantamento no Banco de Dados da pesquisa de pós-graduação da Capes.

O estudo apresentou um panorama sobre a produção de conhecimentos sobre o tema da docência inovadora. Na pesquisa, foram identificados cento e sete trabalhos, dos quais trinta e cinco não se referiam ao nosso interesse de estudo, voltando-se ao ensino médio e à educação superior, e não aos anos iniciais de ensino, que é referente ao nosso objeto de pesquisa. Sendo assim, foram consideradas para a análise, setenta e duas (72) pesquisas que se referiam à docência inovadora nos anos iniciais da educação básica.

Destas pesquisas, foram selecionadas: 48 dissertações de mestrado, e 24 teses de doutorado. Estes trabalhos foram analisados considerando os interesses de pesquisa apresentados, selecionados em três categorias: *inovação e prática; inovação e novas tecnologias; inovação e processos formativos docentes*. Os estudos localizados em cada uma dessas categorias, apresentaram contribuições importantes a essas abordagens, mas com um número reduzido de trabalhos referentes às abordagens sobre inovação, a partir da compreensão a partir da cultura, sobre os processos e concepções da docência inovadora nos anos iniciais de ensino.

Desses trabalhos, foram identificados apenas seis, que se referiam à construção de perspectivas de compreensão sobre professores inovadores, como pesquisas sobre a construção epistemológica da docência inovadora, voltada aos desafios socioculturais contemporâneos. No estudo realizado, verificou-se visibilidade e (in) visibilidades sobre o tema da inovação e nesta perceptiva de compreensões socioculturais sobre mudanças nos processos de ensino nos anos iniciais.

Este número restrito de trabalhos sobre o tema nos últimos dez anos na pós graduação, justifica também a necessidade de maior produção de pesquisas sobre este objeto de estudo. Desta forma, verificou-se que o desenvolvimento da presente pesquisa de doutorado, vem contribuir com a pesquisa sobre a docência inovadora, na escola pública municipal de anos iniciais. O desenvolvimento desta pesquisa, na forma de estudo exploratório está indicado no (Apêndice VII) desta tese de doutorado.

Cabe ressaltar que o momento histórico vivido nas contingências do atual contexto, de enfrentamento da pandemia do Covid19, trouxe mudanças nas metodologias previstas para esta pesquisa. Com relação aos professores das escolas municipais, estes passaram a desenvolver atividades remotas, visando a continuidade das aulas escolares. A comunicação entre e com os professores, sofreu mudanças significativas, considerando ambientes interativos nas reuniões e aulas on-line. Na escola, as sinalizações dos processos de mudança na prática docente, decorrentes da evolução do conhecimento científico e tecnológico, mostraram a necessidade de novos domínios aos professores, voltados ao mundo virtual e às tecnologias e metodologias ativas de ensino, para formas de mediação possíveis para o ensino em tempos de distanciamento social.

A presente pesquisa, passou a se pautar por estas novas intervenções e de comunicação *on line*, para que a proposta não fosse interrompida. Os três encontros

coletivos previstos para este período, foram realizados em ambiente virtual, bem como foi necessário analisar as diferenças das práticas habituais. As mediações das atividades remotas, e mesmo as atividades impressas, foram significativas formas de ensino e desenvolvimento dos estudantes em tempo de pandemia. Estas novas conexões constituíram um grande desafio também para a presente pesquisa.

Cabe caracterizar, quais as demandas dos professores inovadores ao se buscar referências para o desenvolvimento profissional, na medida em que estes professores promovem o ensino, em meio a mudanças sociais e culturais contingenciais, a partir de mediações que promovessem novas e diferentes estratégias de ensino. Estas mobilizações de conhecimentos e práticas, demandaram a identificação dos elementos pedagógicos e conectivos que respondessem aos interesses e necessidades dos professores inovadores, considerando suas visões sobre a realidade dos estudantes da escola básica. Estes interesses referem-se, tanto a problemáticas de sua ação na sociedade em constante mutação, como às questões ligadas à compreensão da natureza dessas mudanças.

Considerando as questões até agora tratadas nas reflexões e problematizações sobre o tema da docência inovadora, propomos o problema da presente tese:

Analisar e interpretar os significados das práticas de professoras inovadoras que atuam nos anos iniciais de escolas da Rede Municipal de Curitiba, e suas influências na constituição da sua identidade profissional docente, para verificar se estabelecem relações com os processos sociais e culturais do contexto contemporâneo e da cultura escolar em suas novas disposições de ensino, e desta forma, quais referenciais sinalizam para um projeto de desenvolvimento profissional na perspectiva da docência inovadora ?

Propomos a partir do problema formulado, os objetivos da presente tese de doutorado:

Objetivo Geral:

- Analisar e interpretar os significados das práticas de professoras inovadoras que atuam nos anos iniciais de escolas da Rede Municipal de Curitiba, e suas influências na constituição da sua identidade profissional docente, para verificar se estabelecem relações com os processos da cultura contemporânea e da cultura escolar em suas novas disposições de ensino, para identificar os referenciais que sinalizam para um projeto de

Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na perspectiva da docência inovadora.

Propomos a seguir os objetivos específicos da investigação:

- Analisar a partir dos elementos de mudança e significados evidenciados nos conhecimentos e atividades das professoras inovadoras, como se articulam à cultura escolar e da escola, e como definem a constituição de sua identidade profissional das/os professoras/os inovadoras/es.
- Contextualizar os processos sociais e culturais do tempo presente e que instigam à mudança na prática dos professores inovadores, para situar nas relações entre os paradigmas contemporâneos, os princípios e práticas que desenvolvem e caracterizam suas concepções e práticas de inovação.
- Relacionar os significados da docência inovadora, e as possibilidades de mudanças e/ou permanências das disposições do *habitus* presente nas práticas das professoras participantes da pesquisa;
- Identificar os elementos de ensino e formação implícitos na atuação da docência inovadora, que situam referenciais para um projeto de Desenvolvimento profissional docente, aos professores inovadores da escola básica de anos iniciais;

1.2 DESENVOLVIMENTO DOS CAPÍTULOS DA TESE

A partir das questões consideradas e com o propósito de desenvolver e analisar a questão formulada no problema da pesquisa e nos objetivos geral e específicos propostos, estruturou-se o desenvolvimento da tese, que descrevemos a seguir.

Na introdução da tese, situa-se o panorama e contexto da pesquisa, relativo à docência inovadora no âmbito da escola básica de anos iniciais, apresentando os motivos que aproximaram a pesquisadora deste objeto de estudo, em sua trajetória

pessoal e de vida profissional. Clarifica-se a gênese da investigação, a partir de resultados de estudo exploratório, e do interesse pelo tema referente ao estudo e pesquisa sobre as práticas docentes diante do panorama contextual contemporâneo, desenvolvido na trajetória profissional da autora, menciona-se questões a serem aprofundadas oriundas também da pesquisa de mestrado do PPGE da UFPR, o qual propiciou compreensões e ampliação dos estudos nesta perspectiva no doutorado.

Foram descritos também os aspectos que levam à presente proposição de tese de doutorado, considerando a metodologia das narrativas autobiográficas. Foi apresentada a intenção de pesquisa, referente a um grupo de professores inovadores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, considerando suas concepções e práticas em função das mudanças sociais e culturais do contexto e da escola contemporânea. Nesta introdução buscou-se anunciar as questões implicadas e a metodologia da investigação, tendo sido formulado o problema da pesquisa, e os objetivos geral e específicos para o desenvolvimento da presentes tese de doutorado.

No segundo capítulo, foram situadas as questões histórico contextuais, referentes às mudanças sociais e culturais decorrentes da evolução científica e tecnológica, onde são apresentados referenciais que contextualizam os paradigmas contemporâneos, em sua transitoriedade, continuidade, e influências culturais presentes sobretudo a partir de 1960. Para esta contextualização, foram consideradas as abordagens dos autores selecionados e indicados na parte introdutória da tese.

Ao situar à docência inovadora considerando os estatutos e concepções presentes na contemporaneidade, buscou-se neste capítulo, tecer uma reflexão sobre as conformações sociais e da vida cultural contemporânea, como relações que adentram o cotidiano escolar, as práticas e as performances dos professores na escola atual. Este jogo de relações, de poder e de moldagens do conhecimento docente é descrito, para que se pudesse obter elementos de análise sobre o interagir humano social na produção da docência inovadora.

Os processos referentes à cultura contemporânea em articulação aos processos da cultura escolar e da escola, foram abordados a partir das acepções dos autores das teorias culturais, como Forquin (1993), Frago (2000) e Bourdieu (2009), notadamente considerando o conceito de *habitus* de Bourdieu (2004, 2015), e de autonomia relativa na docência. Neste capítulo, apresentamos a conceitualização de inovação, buscando significados e concepções nas narrativas dos professores

inovadores, e considerando também as caracterizações de Carbonell (2002) e Cunha (2004).

No terceiro capítulo foram tratados elementos que constituem a identidade profissional dos professores participantes da pesquisa, considerando os ciclos de vida dos professores de Huberman (1995), durante seu processo de formação e carreira docente. Propôs-se ainda buscar na constituição da docência desenvolvida pelos professores inovadores, os processos de autonomia, protagonismo e autoformação dos professores inovadores, com base nas teorizações de Elliot (2001), Hargreaves (2004) e Zeichner (2001). Como questão conceitual fundamental, foi considerado o conceito do professor como intelectual transformador na educação escolar, com base em Giroux (1997, 2008).

Apresentamos neste capítulo, as teorizações sobre a epistemologia da docência na escola/a, a partir de referencial teórico, com base principalmente em Shulman (1986). Na sequência das abordagens deste capítulo buscou-se desenvolver relações entre o Desenvolvimento Profissional Docente e o processo da docência inovadora, considerando as teorizações dos autores Marcelo Garcia (1999, 2010), Nóvoa (2019) e Fiorentini (2013).

No quarto capítulo, descreve-se a opção metodológica utilizada na pesquisa, com base num processo que foi conduzido pela metodologia de pesquisa de narrativas autobiográficas, referente aos processos vividos pelos docentes inovadores. Para este percurso foram utilizados os estudos de Abrahão (2003, 2007, 2011) que forneceram as concepções e elementos para as análises dos processos da docência inovadora, como um processo de pesquisa formação, com contribuições de Delory - Momberger (2006, 2012).

Na sequência do quinto capítulo desenvolvemos a descrição das narrativas do grupo de professores inovadores que participaram da pesquisa, buscando a sistematização e mapeamento de perspectivas das narrativas escritas, obtidas na primeira fase da pesquisa, através de questionário semiestruturado, nas entrevistas individuais e nos três encontros coletivos com os participantes. Nestas fases foram identificadas as aproximações, distanciamentos, direcionamentos e visibilidades dos/as professores/as inovadores/as sobre os dados da investigação na fase anterior, com maior aprofundamento e espaço para interação com as narrativas de um grupo menor de professores.

A partir destas narrativas que construíram, e que posteriormente foram interpretadas com análises dos processos da docência inovadora, no locus escolar e em suas interações socioculturais com a escola e seus sujeitos. Apresenta-se no decorrer destes três últimos capítulos, a análise de conteúdo das narrativas, que foi realizada com base em Bardin (2011).

Nestes momentos foram analisadas as narrativas obtidas no grupo de professores participantes da pesquisa, a partir do olhar 'sobre si' e 'do outro'. Nos processos detectados, foram clarificadas as concepções, movimentos de ressignificação da prática docente, situando a docência inovadora empreendida, a partir do que é vivido e compartilhado na escola municipal de Curitiba - PR, de anos iniciais.

Nas considerações finais, retoma-se a formulação do problema proposto e os objetivos que dele decorrem, através das interpretações e análises realizadas a partir das narrativas, verbalizações e depoimentos da pesquisa, aponta-se proposições para o desenvolvimento profissional docente. Neste texto de dimensionamentos e conclusões do presente estudo e pesquisa, sinaliza-se para as novas opções paradigmáticas, situando os sentidos revelados da docência inovadora, a partir das fases da pesquisa realizada.

A pesquisa apresenta as sinalizações obtidas com relação às questões culturais que permeiam a sociedade contemporânea e o âmbito escolar, e que demandam uma articulação aos novos conhecimentos e questões da diversidade cultural, a serem detectadas e integradas ao ensino e à formação dos estudantes, considerando a cidadania contemporânea na fase da escolarização.

Desta forma, considerando as questões abordadas e análise das narrativas dos docentes ao final, defendo a tese de que a docência inovadora deste grupo de professores apresenta aspectos constituintes de suas identidades profissionais que indicam novas disposições/ *habitus* professoral nas escolas onde atuam, promovendo mudanças nas culturas destas escolas e revelando referenciais para o desenvolvimento profissional escolar, a ser pensado para os professores, ressaltando as possibilidades que revelaram a partir de maior autonomia, protagonismo e autoformação, contribuindo com uma formação mais equânime aos professores que intentam empreender processos qualitativos inovadores de ensino na escola básica municipal de anos iniciais.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL E SUAS ARTICULAÇÕES COM A DOCÊNCIA INOVADORA

Analisar a docência inovadora, possibilitou descortinar perspectivas, concepções e estratégias para compreender as formas de ensino dos professores que a empreendem em suas conceituações, práticas e mudanças metodológicas de ensino. Estas práticas apresentam relações intrínsecas com a sociedade contemporânea, de rápidas mudanças referentes ao conhecimento e aos costumes dos grupos sociais, reiterando o compromisso da escola básica com a produção e a socialização do conhecimento a partir do ensino inovador.

Para tratar deste universo teórico contextual e suas influências no meio escolar, consideramos a teoria social na sua relação intrínseca e direta com a cultura e os processos culturais presentes na sociedade e no âmbito da escola contemporânea, tomando-os como elementos fundamentais para esta análise. Segundo Hagemeyer (2006), os professores vêm enfrentando os desafios das rápidas mudanças contextuais, em relação à evolução científica, tecnológica e em todas as áreas do conhecimento e produção da vida humana, observados em nosso país e no mundo contemporâneo.

Para o estudo e a pesquisa propostos, optou-se por um determinado universo epistemológico, visando caracterizar as questões implicadas na atuação dos professores inovadores, situando a docência inovadora na sociedade contemporânea, do ponto de vista histórico social e cultural. Este ensino e formação dos estudantes, implica na sua articulação e compreensão das recentes mudanças da sociedade contemporânea e da sua relação com a realidade escolar. Costa (2016), afirma que,

Compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço na direção de uma ruptura paradigmática (COSTA, 2016, p.97).

Ao delinear o contexto histórico social e cultural em que se inserem as escolas municipais de anos iniciais, procuramos situar a educação escolar contemporânea e os processos desenvolvidos por professores considerados inovadores, porque empreendem atividades docentes. Segundo Costa (2010), considerar o contexto

contemporâneo, significa considerar a passagem do século XX para o século XXI, é marcada por grande evolução científica, tecnológica, articuladas aos movimentos do capitalismo e da globalização.

Nesta perspectiva, novas conformações sociais, culturais, políticas e econômicas, geram novas necessidades e formas de interação com o mundo virtual e suas conexões. As influências nas comunidades escolares modificam as relações e os processos de ensino, e têm levado um grupo significativo de professores a buscar compreender as novas faces dos estudantes, suas formas de ser, de se comunicar e conhecer, que passaram a considerar ao desenvolver os processos de ensino e formação na escola básica.

As necessidades que as professoras têm detectado, a partir das relações que se estabelecem entre o contexto atual, decorrentes das mudanças sociais e culturais, do mundo virtual, de novas relações presentes no mundo de crianças e jovens, levam a buscar formas de mediação para as apropriações curriculares. Este trabalho tende a garantir aprendizagens mais próximas dos interesses e necessidades dos estudantes da escola atual. Estas novas preocupações e formas de agir na docência, estão implicadas ao que se entende por *innovar* na docência da escola básica.

A escola contemporânea, no entanto, apresenta ainda muito da estrutura conceitual e de práticas baseadas na racionalidade técnica ou em relações idealizadas, presentes ou que decorrem da modernidade. Para a organização do trabalho pedagógico na escola contemporânea, segundo Silveira (2014), cabe alertar aos professores ao elaborar seus planejamentos, com relação às propostas curriculares que padronizam o ensino, e que desconsideram a diversidade cultural e as novas conformações da vida dos estudantes.

Estes processos demandam sobretudo, uma análise detalhada dos princípios e concepções pretendidos na escola básica contemporânea, considerando os processos sociais e culturais que influenciam os fins a que se deseja chegar. Nesta perspectiva, ao final do século XX, Giroux (1993) observou um aumento do pluralismo cultural, a partir do desenvolvimento de novas formações sociais, éticas e políticas. As mudanças demográficas provocaram o colapso financeiro dos núcleos urbanos e o crescimento de populações rurais e suburbanas, sendo que as narrativas que legitimam a vida pública, não tinham mais o poder de convicção e coerência ideológica presentes na modernidade.

Ao buscar compreender os processos presentes nesse momento atual e as mudanças que o caracterizam, com relação aos procedimentos de ensino e formação humana na instituição escolar, com base na ciência pedagógica e na concretude do dia a dia escolar. Ao analisar a docência inovadora, a intenção é dar visibilidade aos professores inovadores, novas formas de desenvolver a docência, considerando as novas configurações sociais e culturais das comunidades escolares, o que remete à busca de inovação do ponto de vista pedagógico profissional.

Ensinar os estudantes, considerando as novas ordens do tempo presente, tem direcionado os professores a questionar as propostas pedagógicas oficiais, que carecem empreender o ensino a partir de uma formação sociocultural escolar mais democrática, e buscando maior clareza a todos os envolvidos. Por outro lado, alguns professores sentem que as prescrições oficiais são inquestionáveis, em função das relações autoritárias entre escolas e mantenedoras, o que os impede de buscar novos espaços de autonomia para criar o novo, quando este surge como uma necessidade.

As configurações desta transição de paradigmas, exigem um remapeamento de questões ideológicas, epistemológicas e pedagógicas, como esforço que tem sido empreendido por muitos teóricos, pesquisadores e profissionais da educação que re-escrevem ou re-analisam os ideais modernos da totalidade, da certeza e do progresso. Segundo Hagemeyer (2016), neste complexo empreendimento, cabe considerar a centralidade da cultura, que permeia a vida e o desenvolvimento social humano, representando os significados e os sentidos dos novos processos produzidos pelos homens e mulheres na contemporaneidade, que reescrevem suas histórias, dando origem a novas e diferentes identidades.

2.1 OS ESTUDOS CULTURAIS E OS NOVOS SIGNIFICADOS CONCEITUAIS DAS CONFIGURAÇÕES CONTEXTUAIS CONTEMPORÂNEAS

As teorizações de Costa (2003), sobre os Estudos culturais, definem os contornos da movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra na Inglaterra, em meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural. Nestes estudos, as preocupações se concentram em problematizações da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios da cultura popular.

Costa (2010) refere-se às contribuições destes estudos, para uma ressignificação do campo pedagógico, ao redefinir questões culturais, em função da diversidade cultural e de instabilidades da vida humana, que carece da pesquisa sobre as novas formas de ser e viver na sociedade atual, como afirma a autora:

(...) tais visões e concepções vêm abalando fortemente o campo da pesquisa educacional. Os estudos com caráter prescritivo e normativo têm sido amplamente problematizados face à sua presumível incapacidade para dar conta da experiência humana instável, mutante, eivada de exigências emergentes e constantemente renovadas. Por sua vez, as investigações com caráter mais reflexivo e focos pouco comuns na área da Educação adentram o espaço investigativo eivadas de ceticismo e críticas (COSTA, 2010, p. 134).

Cabe considerar segundo a autora, a importância de Raymond Williams (1968) que, fundou o movimento dos Estudos Culturais, o qual considerou os novos significados conceituais de cultura, como identidade cultural, diversidade, diferença, hibridação, multi e interculturalidade, sempre procurando analisá-los a partir dos interesses do capitalismo tardio, nos meados do século XX. Nesta criteriosa análise, interpretou as grandes e profundas transformações pelas quais a humanidade vinha passando. Estas dimensões da emergência de novas e complexas formas culturais e ainda de difícil inteligibilidade, desafiaram o autor a tentar compreender e explicar os mistérios, novos conceitos e paradigmas daqueles novos tempos (COSTA, 2010).

Hall (1997), aprofundou as análises dos processos culturais contemporâneos, e os analisou em sua submissão aos processos econômicos capitalistas, a serem desvelados com referência às questões humano sociais e culturais geradas neste período. As questões presentes nos diversos processos culturais contemporâneos, exerceram influências, com significativo impacto na educação escolar e seus profissionais.

Na segunda metade do século XX, o autor considerou a enorme expansão de tudo o que está associado à cultura, e ao seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida humana e social, levando-o a analisar aspectos teóricos, conceituais e o amplo poder analítico e explanatório do conceito de cultura. Retomou em sua análise do circuito cultural, o conceito de *regulação*, que segundo o autor, exerce um poder de preservação dos processos culturais em relação ao capitalismo, e nesta perspectiva, analisou suas tendências e direções contraditórias, a partir do surgimento das tecnologias no novo milênio.

Segundo Hall (1997), os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido e a ação social é significativa culturalmente, tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam, em razão dos muitos e variados sistemas que os seres humanos utilizam para definir, codificar, organizar e regular os processos sociais e culturais, e sua conduta. Na acepção do autor:

Sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p.16).

No entanto, segundo o autor, as ciências humanas e sociais não deram sempre à cultura, uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece, uma vez que possibilita a compreensão dos processos de produção da prática social vivida, e dos modelos teóricos que permeiam as relações socioculturais. Nesta perspectiva, a pesquisa sobre as questões da educação escolar e de seus profissionais, não pode prescindir da análise sobre os processos culturais que permeiam a produção cultural produzida nas escolas e suas relações de poder.

2.1.1 O descentramento do sujeito: os estudantes contemporâneos e as implicações da docência inovadora

Os aprofundamentos de estudos relativos à análise do capitalismo tardio, segundo Hall (2006), contribuem para a compreensão do contexto contemporâneo, e do que se entende enquanto conformações socioculturais, ao caracterizar a transição paradigmática neste período. Ao mapear a história desta transição cultural, o autor considera que a mudança pressupõe e necessita de compreensões mais aprofundadas sobre a noção de sujeito moderno na análise que desenvolveu, e que auxilia as reflexões a serem feitas sobre as identidades no âmbito escolar, na busca de elementos de compreensão sobre as práticas docentes inovadoras.

O autor afirmava que: "A ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas, é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno" (HALL, 2006, p. 24). Na

perspectiva do autor, a compreensão sobre a constituição de sujeitos e indivíduos sociais, compreende o tempo no qual nasce o indivíduo nasce e morre o sujeito, sendo que nada é estático e pré-estabelecido, ou com uma periodicidade.

Stuart Hall (2006), caracteriza e distingue as identidades nesta transição temporal, em três concepções diferentes: a) a do sujeito do Iluminismo, b) a do sujeito sociológico e c) a do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo foi concebido com base numa concepção da pessoa humana, como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Neste indivíduo, o núcleo interior era o centro, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo, contínuo ou "idêntico" a ele, ao longo da sua existência. O centro essencial do eu, era a identidade de uma pessoa.

A noção de sujeito sociológico, refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo ou auto-suficiente, mas era formado na relação com suas interações sociais, que mediavam ao sujeito, os valores, sentidos e símbolos, a cultura dos mundos que habitava. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica desta definição, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. Afirma Hall:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual se projeta em nossas identidades culturais, se tornou mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2006, p. 12).

A compreensão da sociedade contemporânea na modernidade tardia, caracteriza-se pela diferença, e elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito, isto é, identidades para os indivíduos. A partir desta revisitação, a constituição dos sujeitos na contemporaneidade, perpassa a compreensão dos paradigmas que norteiam as identidades que os caracterizam.

As configurações dos sujeitos da escola atual, desafiam os professores a promover mudanças em suas práticas pedagógicas de forma articulada aos processos

culturais produzidos na sociedade em se insere a escola. Por certo, os professores vivenciam entre seus pares e com os estudantes, as formas culturais que permeiam o trabalho e os interesses de crianças e jovens, e têm desenvolvido interações e mediações ao ensinar. Nas últimas décadas, estas novas formas de ensino, têm se mostrado como possibilidades de exercer a docência, como atores sociais e culturais no âmbito escolar.

Os docentes inovadores, imersos na cultura contemporânea, procuram os caminhos e novos percursos metodológicos para contribuir com a formação educacional dos estudantes, e este é um processo que na maioria das vezes, não tem sido contemplado nas ações e projetos de formação. Considerando os sujeitos plurais presentes no âmbito escolar, esses professores por essa razão buscado integrar os processos culturais, de novos conhecimentos e destrezas tecnológicas aos processos de ensino e iniciativas que promovem.

Uma demonstração desse movimento de ressignificação da docência no contexto da escola contemporânea, seria pensar sobre as características e possibilidades de ensino e formação para esta geração, cada vez mais inclusa na cultura digital.

Na visão de Costa (2010) e de Giroux (2003), deveríamos analisar e investigar as implicações dessa mudança cultural e epistemológica para a Pedagogia, buscando compreender melhor a inserção de novos interesses, e das tecnologias digitais nos processos de formação de professores licenciados e pedagogos, com relação à escolarização e à cultura das mídias digitais. Nesta perspectiva de análise, a constituição da identidade de crianças e jovens como estudantes e sujeitos do currículo escolar, se configura no entrecruzamento de vários fluxos e redes de poder e de novos conhecimentos, bem como a inserção de formas de comunicação on line, com novos aplicativos e possibilidades de pesquisa.

Na acepção de Giroux (2003), há necessidade de revisões quanto à tradição conservadora dos cursos de Pedagogia com uma abordagem mais ampla e plurifacetada no curso de Pedagogia, que contemple as interfaces entre a educação, a escola e a cultura no mundo atual. A condução do trabalho educacional docente na escola contemporânea, compõe processos voltados somente à transmissão de conteúdo das disciplinas escolares, associados aos valores dominantes da sociedade atual.

Giroux (1997) refere-se à noção de transformação pedagógica, e argumenta que tanto professores como alunos, devem ser educados para lutar contra formas de opressão na sociedade. Nesta perspectiva, a noção é de fortalecimento intelectual e cultural, que pelo processo pedagógico, indique a organização, o desenvolvimento e implementação de práticas sociais que contemplem as compreensões culturais nas escolas, como uma das vias para a atitude de inovação.

Costa (2010) propõe uma atitude de respeito cultural a esta mesma geração:

[...] uma maneira de proceder, poderia ser utilizar as novas tecnologias, confiando aos próprios alunos o cuidado de transformar a imagem, a formação que recebem, as iniciativas originais dos professores que a dispensam, bem como o trabalho específico dos alunos mais merecedores. Tornar os alunos orgulhosos do ensino que recebem e de seu próprio êxito, e não a maior parte do tempo envergonhados, como se tornou o caso do sistema que nivela tudo. Não é decretando de maneira autoritária a necessidade de respeito pelo estudo e pelo professor que se poderá impô-lo, só é possível chegar a isso sensibilizando o aluno para o valor do ensino que ele recebe e favorecendo sua própria participação. (COSTA, 2010, p. 155).

A presença da cultura contemporânea na escola e sua produtividade na constituição de sujeitos, refere-se às identidades dos estudantes constituídas na sociedade atual, a ser considerada a partir de um caráter plurifacetado, a partir também da significativa influência das mídias digitais, na sua formação e vivência. A autora constatou a presença da mídia digital, especialmente da televisão, em uma dimensão ampliada, bem como de outros artefatos postos em circulação nas redes sociais (COSTA, 2010).

Em seus efeitos, há uma proliferação de preferências, desejos, estilos, modos de ser e condutas engendradas a partir das telenovelas, desenhos animados, seriados, filmes infantis e infanto-juvenis, shows e videoclips, peças publicitárias. Trata-se de produtos de todo o tipo, dirigidos às crianças e jovens e compõem o conjunto aparentemente mais poderoso desse arsenal. Costa (2010) refere-se ao material publicitário, como outdoors, celulares, DVDs, jogos eletrônicos, telões digitais que fazem parte do imenso aparato de comunicação e entretenimento, impregnado de discursos, práticas e táticas de convocar os sujeitos da escola atual, e esclarece:

A cultura midiaticizada opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da condição humana nas sociedades contemporâneas. Crianças e jovens escolares forjam as experiências que vão dar rumo a suas vidas no interior de uma nova ordem, definida principalmente em termos de uma economia

liberta de embaraços políticos, éticos e culturais. [...] Entendo que as análises realizadas mostram um pouco desse conjunto da experiência contemporânea, crescentemente marcada pela instantaneidade, volatilidade, efemeridade e descartabilidade, típicas da vida cotidiana comum (...) (COSTA, 2010, p. 138).

Segundo Costa (2010), o panorama cultural e teórico deve ser considerado, quando se busca contribuir para se pensar a educação básica, os currículos e os sujeitos escolares desses tempos e, para que se possa refletir sobre a formação de professores. Essas compreensões clarificam os aspectos das relações instauradas e concepções adotadas nos processos metodológicos do ensino escolar.

Reitera-se a aceção de Hall (2011), sobre o esforço, ao se falar em construção de identidade, o qual é confundido com o esforço para construir saberes e conhecimentos, assim como o esforço para adaptação em início de carreira, as condições de trabalho e vários outros aspectos da profissionalidade docente. A partir desta concepção, o docente não é pensado como um ser cultural que faz parte das complexas e dinâmicas mudanças ocorridas no processo de globalização, que causa o descentramento e o deslocamento das identidades.

O presente estudo, abrange diversos aspectos da formação docente e da construção de uma epistemologia da docência, que leve em conta a construção de conhecimento dos professores, articulada às compreensões sociais e culturais da sociedade que evidenciam em suas práticas, no interior da escola. Considera-se também as formas de ver e sentir nas experiências docentes, notadamente ao inovar, evidenciando suas opiniões, opções e concepções ao desenvolver suas práticas.

Tais opções, encontram-se diante de uma crise de paradigmas, por vezes particulares e decorrem também de processos de formação ofertados pela mantenedora, ou que selecionam em função de suas necessidades de inovação ao ensinar. Outras vezes são geradas por propostas oficiais da educação escolar, que projetam mudanças na estrutura, na organização e nas relações estabelecidas na escola atual, o que implica em equacionar as relações entre poder, conhecimentos, saberes e sujeitos da escola.

Considerar as visões sobre a docência inovadora, apenas como atividades instrumentais de ensino, omite a multiplicidade das relações vividas no cotidiano escolar, por isso a importância de se compreender os espaços de continuidade ou ruptura paradigmática, onde a autonomia dos docentes e demais sujeitos prevaleçam

e permitam analisar as relações humanas vividas nas instituições escolares e fora delas. Nesse sentido, Costa (2010), afirma em suas pesquisas:

O que observo é que ao focalizar o interior da escola fui recorrentemente levada a olhar para fora dela, para a cultura e suas operações de controle social, de governo das subjetividades em sua refinada versão de uma governamentalidade neoliberal (COSTA, 2010, p. 138).

O docente constrói espaços que possibilitam a compreensão das tessituras das relações de poder que permeiam o ensinar e o aprender, e que permitem problematizar as diferentes razões ou concepções que orientam sua atuação na realidade social e cultural escolar. As novas estratégias e mediações metodológicas, têm sido promovidas entre os professores inovadores, e seus novos conhecimentos e saberes, e seus pares, numa relação individual e também coletiva, nas quais têm buscado posições e concepções que orientem suas práticas.

Green e Bigun (2011) sinalizaram essa grande mudança cultural e epistemológica, considerando uma relação que pressupõe novas compreensões da relação entre tecnologias e pedagogias, escolarização e cultura das mídias, tendo em vista um novo princípio organizacional do currículo escolar. Os autores consideram as inserções dos estudantes em processos que representam um grande avanço das tecnologias digitais, que são de domínio de boa parte dos jovens, e que a nosso ver não se dissociam das relações sociais, subjetividades e subjetivações ao propor a inovação no trabalho escolar.

Para se constatar como contribuem para a construção de conhecimentos e na formação dos estudantes da escola atual, buscou-se compreender se os docentes ao inovar estabelecem relações mais interativas e agregadoras, referentes aos conhecimentos necessários ao ensino, considerando as novas formas de inserção social e tecnológica na escola de anos iniciais. Nesta perspectiva, Green e Bigun (2011) afirmam a necessidade da escola estabelecer relações sociais com as inovações do mundo tecnológico:

As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais cyborgs geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecnorrealidade - desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar (GREEN E BIGUN, 2011, p.232).

Nesta trajetória, propõe-se que se possa reconhecer o que se torna necessário como desenvolvimento profissional docente, para alcançar e clarificar as formas inovadoras no ensino, que respondam a um desejo de mudança e à busca de um interesse mais genuíno do professor, considerando os avanços já presentes na vida social e cultural dos estudantes, que se articulam ao seu desenvolvimento no seu percurso escolar.

Propõe-se dimensionar nesta perspectiva, se contribuem com a função social da escola democrática, o que pressupõe desvelar de que forma, para quem e com quem os professores inovadores contribuem como profissionais, atores e cidadãos/ãs da sociedade na escola contemporânea.

2.2 A DOCÊNCIA INOVADORA E SUA RELAÇÃO COM AS CULTURAS ESCOLARES E DA ESCOLA

Ao caracterizar as influências nas práticas docentes na escola contemporânea, focalizando processos culturais no desenvolvimento profissional da docência, busca-se considerar aspectos relativos à formação docente e sua interação com estes processos culturais que se manifestam na sociedade do século XXI. Pretende-se pontuar aspectos que possam contribuir para a compreensão de redimensionamentos culturais na atuação docente atual.

A escola vista como espaço no qual os processos culturais se entrelaçam, influenciam as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, ocasionando mudanças no processo de ensino, eis um dos desafios da docência ao considerar as formas híbridas sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea e suas influências nas formas da docência necessárias na escola básica.

Viñao Frago (1998) define a cultura, como toda a vida escolar, isto é, atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer. Alguns destes aspectos são mais relevantes que outros, e o autor esclarece esta constituição:

A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores, nos seios das instituições educativas (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 87).

Desta forma, para empreender processos de inovação, faz-se necessária a compreensão da escola a partir das relações culturais que nela se estabelecem, as quais compõem um mundo que tem características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de produção de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993).

Mafra (2003) auxilia essa compreensão da cultura da escola, considerando que os estudos voltados para a dimensão cultural no ambiente da escola, propõem dar visibilidade ao que denomina como *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela experiência cotidiana vivida.

Ao se compreender as perspectivas da cultura da escola e dos estabelecimentos escolares, com as características e manifestações socioculturais específicas ou a diversidade e diferenças étnico-culturais marcantes entre o corpo discente e o corpo docente, se compreende interações socioculturais que adentram os muros da escola.

Estes processos compreendem outras questões relativas a como se diferem as formas de apreensão de uma cultura hegemônica por grupos culturais diversos, que marcas de identidade são engendradas nas relações socioculturais entre seus atores e como a escola é ressignificada por diferentes grupos culturais (MAFRA, 2003). Esses conceitos e compreensões encontram-se diretamente relacionados às práticas docentes inovadoras na escola atual e por isso, são aqui apontados como elementos necessários a uma investigação que trata das relações que se estabelecem no cotidiano escolar e surgem nos redimensionamentos do trabalho dos professores que inovam, e na análise de suas práticas na escola, em função dos processos culturais contemporâneos.

A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios deve corresponder um novo modelo de escola, segundo Pérez Gomes, 2001). Ainda segundo o autor, as diferentes culturas que se entrecruzam na escola sofrem, as implacáveis determinações da complexa vida contemporânea; por isso, a pretensão de intervir educativamente no desenvolvimento das futuras gerações, requer a compreensão de influxos sutis, onipresentes e frequentemente invisíveis, porque fazem parte do cotidiano.

O caráter dinâmico da cultura e sua abrangência nas instituições escolares, para Vidal (2006), tem sido produzido em constante objeto de disputa, comporta a tensões e conflitos nesta leitura das mudanças sociais. Esta análise, acolhe também a regulação e as perspectivas homogeneizantes, mesmo que provisórias da sociedade. Para Vidal:

Esta perspectiva remete a considerar a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas da transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo (VIDAL, 2006, p.158).

A autora ressalta a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, e destaca que a hibridação que surge da criatividade individual e coletiva na reconversão de um patrimônio cultural. As práticas de inovação contemplam maneiras como os sujeitos escolares se apropriam das reformas educativas, deslocando a análise da crítica ao caráter incompleto ou contraditório destas apropriações para o entendimento das razões que as propiciaram.

Conduzir um estudo que tome a escola e, a escola pública dos anos iniciais como objeto de investigação, e se sensibilizar pela análise das práticas docentes enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por outro lado, atentar-se ao mapeamento dos lugares de poder constituídos e um olhar atento ao conferir às ações dos indivíduos nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas.

Nos dois procedimentos, é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnam representações, crenças, opiniões que se produzem nas situações concretas do fazer cotidiano da escola, com o cuidado para com as permanências e o interesse diante das mudanças, que permitem reconhecer os intramuros da escola permeados por conflito e (re) construção constante. Neste sentido, o olhar sobre as continuidades que é de suma importância, torna-se ainda insuficiente para recobrir a dinâmica do cotidiano e articular simbolicamente todas as ações humanas no âmbito escolar (VIDAL, 2006).

A escola vista como espaço de aprendizagem e de formação de sujeitos plurais, alunos, professores, demanda uma compreensão de seus fins, como espaço de

formação para ambos os sujeitos. Neste processo se enfatiza que a importância da pesquisa no *locus* da escola e da prática docente, refere-se a compreender o mundo da experiência ao desenvolver o ensino. Tal entendimento retoma a relação entre a instituição de ensino e a cultura, para se compreender as dimensões e abrangências dos processos de docência e as formações socioculturais que se estabelecem nestas instituições. Neste sentido, Escolano (2017), enfatiza:

[...] para entender a escola, para compreender e interpretar o que ocorreu e ocorre entre seus muros, bem como a cultura que nela se inventou e recriou, é necessário inserir-se, obrigatoriamente, na vida cotidiana das instituições, mergulhar na observação sistemática do que se passa realmente dentro dos espaços que denominamos salas de aula e dos elementos que estruturam o cenário no qual se pratica a educação formal e não formal (ESCOLANO, 2017, p.35)

Ao se dimensionar a escola como espaço formativo para os professores, compreende-se que elementos da cultura da escola podem ressignificar práticas e processos formativos para estudantes, com vistas a melhorias educacionais que contribuam com avanços na aprendizagem e formação dos estudantes.

A cultura da escola, nessa perspectiva de análise baseada na lógica dos processos que os professores desenvolvem em suas práticas, é uma cadeia de rituais interativos, imersa, por sua vez, em ritos que se inserem no mundo da cotidianidade e de seu contexto. O desenvolvimento profissional com aprendizagens no território escolar, permitem constatar a existência de tradições, hábitos e práticas que afetam o ethos dos seus atores, as formas linguísticas e simbólicas que compartilham nos atos comunicativos, as normas que regulam a própria existência das corporações docentes (ESCOLANO, 2017). Desta forma afirma ainda o autor que:

(...) a cultura da escola possibilita a compreensão de que “as práticas não são neutras, mas criações socioculturais dotadas de significado e discurso. Nutrem-se de memórias que são portadoras de um sentido cultural definido e contribuem para o desenvolvimento profissional docente (ESCOLANO, 2017, p.168).

A cultura da escola contribui ainda para se entender que o ato de mudar na escola, implica em mudar ritos estabelecidos. Esse tipo de mudança, que afeta dispositivos tão estruturados, requer geralmente um novo consenso entre os sujeitos ou atores que participam das práticas vivenciadas no cotidiano de formação. Toda inovação demanda, além disso, novos tempos, uma certa duração, a fim de que se

possam assimilar o sentido sociocultural dos câmbios propostos e suas consequências sobre as regras e condições de convivência até então assumidas pela maioria (ESCOLANO, 2017).

Ainda na perspectiva do autor, a cultura da escola como espaço de desenvolvimento profissional, possibilita olhar para a escola não apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, exercendo a função apenas a transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que exigem regulação no âmbito educativo.

A escola compreendida como espaço com construções culturais, torna-se um espaço que ressignifica práticas e as ações dos sujeitos, onde vivencia também processos reprodutores, mas manifestando movimentos de resistência e redimensionamentos. Os elementos que produzem os processos de inovação na escola, a partir de movimentos e práticas pedagógicas docentes, rompem com ações cotidianas e poderão causar rupturas à cultura rotinizada da escola, eis o que busca, entre outras compreensões, a trajetória deste estudo.

2.2.1 A cultura escolar e da escola: *habitus* e perspectivas de mudança nas práticas docentes inovadoras

As práticas inovadoras que ocorrem na escola, são engendradas pelas relações produzidas e estabelecidas no seu âmbito, como decisões tomadas também, a partir dos conhecimentos desses profissionais, e das propostas oficiais de ensino. Das práticas e estratégias planejadas pelos professores, que tem como base também as propostas político pedagógicas e curriculares oficiais e dos estabelecimentos de ensino, decorrem boa parte das estratégias pedagógicas e metodologias dos professores.

Pensar esse cotidiano, compreender como as relações nele se estabelecem, são elementos fundamentais para um processo que visa analisar as mudanças na escola, com vistas a uma educação para todos e que possibilite uma participação social e coletiva mais democrática. Compreender esses elementos do cotidiano

escolar, e os sentidos presentes nas práticas desenvolvidas no dia a dia escolar, contribui para se repensar processos, concepções, e iniciativas de inovação que influenciam os processos de ensino, de acordo com as necessidades da função social da escola básica contemporânea.

Lopes (1999) caracteriza a compreensão sobre a cotidianidade na escola, considerando que o modo de viver é instintivo, não original, como um mundo de familiaridade e ações banais, não no sentido pejorativo do termo, mas na absoluta necessidade de ser banal, em função da espontaneidade característica de nossas ações diárias. Segundo Lopes,

Na cotidianidade colocamos todos os nossos sentidos, nossas capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, ideias, ideologias, habilidades, apresentamo-nos inteiro, mas por isso mesmo, nenhuma de nossas capacidades pode-se realizar em sua maior intensidade. Assim, ao mesmo tempo que somos inteiros, nossas potencialidades não se desenvolvem efetivamente: o desenvolvimento de uma potencialidade, seu ápice, é que nos faz romper com a cotidianidade. Mas nenhum homem consegue identificar-se com a atividade humano-genérica de forma a alcançar um desligamento absoluto da cotidianidade, assim como não há nenhum homem que viva tão absolutamente na cotidianidade, mesmo quando ela o absorve preponderante (LOPES, 1999, p.139).

A possibilidade de romper com a cotidianidade ocorre, e é possível delimitar que ocorreu uma ruptura com a esfera cotidiana da vida, a qual se impõe. Quanto menor a sua aparência de reprodução da realidade, ainda que nesses casos, seja sempre uma (re)leitura, (re)construção, uma criação sobre a realidade. A autora alerta ainda que, para conhecer a realidade cotidiana, o ser humano precisa ser arrancado da familiaridade fetichizada e ver revelada sua alienação (LOPES, 1999).

Talvez, ao final desta tese, tenhamos algumas certezas sobre os processos de inovação desenvolvidos pelos professores investigados, considerando que interagem com a cotidianidade, numa perspectiva de minimizar a ação reprodutiva e identificando as rupturas que provocam na cultura da escola. Ainda segundo a perspectiva da autora, cabe evidenciar a importância do desenvolvimento profissional, que contribui para esse deslocamento da ação cotidiana.

O estudo de práticas pedagógicas inovadoras, embasado por desvelamentos do cotidiano escolar, esclarece de que forma a relação teoria e prática se processa na escola, como está ou não influenciando no processo de aprendizagem e formação dos professores, ao adquirir visibilidade sobre a cultura dos estudantes. O que

contemplam as aprendizagens da escola, com quem contribuem, como se desenvolvem, e como os elementos do ensino interagem, em entrecruzamento com os processos culturais presentes na escola atual.

Segundo Rockwell e Ezpeleta (2007), a reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola, permitem integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação deste âmbito e levam a interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana, levando a compreender concepções e processos de inovação pedagógica, e neste sentido afirmam que:

As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar. As incongruências aparentes que se encontram em toda a sala de aula, numa reunião de pais ou até mesmo no edifício da escola, adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação entre outros e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana (ROCKWELL E EZPELETA, 2007, p.145).

A escola ao abrir suas portas para processos de inovação, e possibilidades que contribuam para melhorias nestas instituições de ensino, adentra processos de avaliação sobre os redimensionamentos que os professores precisam e desenvolver, e de que forma. A pesquisa, as parcerias e o diálogo constante, conferem aos professores, o poder de trilhar caminhos que levem a educação de qualidade para todos os estudantes.

Neste caso, cabe delimitar quais mudanças se fazem necessárias, ou o que ainda não está consolidado na escola, e no caso dos processos de inovação, a quem se está favorecendo? Nesta perspectiva importa considerar nos processos de inovação na cultura escolar, que indicadores têm norteado os caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores inovadores?

Segundo Viñao Frago (1998), as constantes mudanças provocadas por reformas educacionais que adentram a escola, impõem novas concepções, princípios, e ordenamentos que influenciam as propostas político-pedagógicas e curriculares de cada período histórico. Retomando a assertiva de Julia (2001, p.14), a escola é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*”.

A vigência desta forma institucional de validação da escolarização, tende a gerar processos hierárquicos que retiram do professor sua autonomia quanto às mudanças metodológicas na docência, e mesmo restringe a possibilidade de opinar sobre o processo didático pedagógico, o que tende a reprimir a possibilidade dos

professores de criar e/ou inovar. Este processo implica em adaptações ou resistências e, como preconizou Gimeno Sacristán (1998), os professores promovem *moldagens* de propostas curriculares oficiais, a partir dos conhecimentos e saberes adquiridos em suas trajetórias.

De qualquer forma, não existe uma receita prescritiva, ou uma proposta única de desenvolvimento profissional, pois cada escola tem sua história, suas especificidades e percursos formativos que devem ser analisados a partir da cultura da escola, para aí redimensionar ações e caminhos que possam se efetivar. Os processos da cultura escolar e da cultura da escola constituem pontos chave de reflexão, para o desenvolvimento profissional dos professores, notadamente aqueles que inovam. A compreensão dos aspectos constituintes da cultura escolar, possibilita que com eles se possa interagir, engendrar um projeto de desenvolvimento profissional, que considere a mudança e o preparo da docência inovadora.

Propõe-se atentar para as ações aparentemente cotidianas, que podem ser bem mais complexas quando compreendidas a partir de suas articulações com as relações de poder vigentes em cada contexto social em que a escola se insere, e que implicam em compreensões dos processos macro e micro sociais aí envolvidos. Nesta perspectiva, os processos pedagógicos produzidos por professores inovadores, levaram a recorrer ao conceito de *habitus*⁷ de Bourdieu (2015), sobretudo ao contemplar as novas formas necessárias às atividades do desenvolvimento profissional dos professores, como protagonistas das práticas inovadoras, no âmbito escolar.

O conceito de *habitus* comporta um princípio de conservação, o que leva a buscar verificar nos processos pedagógicos presentes na escola, quais as possibilidades abertas nas mesmas contradições do *habitus*, os mecanismos de invenção, de mudança e de maior autonomia. Os indivíduos sociais se socializam assimilando normas, valores, crenças de uma sociedade ou coletividade. As regras, os valores e os ideais mais ou menos formalizadores que orientam as ações e os

⁷ O conceito de *habitus* segundo Bourdieu (2015), define um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, enquanto princípios necessários para atingi-las, de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares, sem que sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo, sem supor a visão consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-las.

comportamentos de uma sociedade ou de um grupo social, constituem a sua socialização e caracterizam a sua formação.

Como um sistema *de experiências sociais repetidas*, funciona como uma *matriz de percepções e ações inerentes* às condições particulares da prática, possibilitando a produção de pensamentos/crenças/ações a partir de sistemas transferidos à resolução de problemas do cotidiano.

As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos, em razão de suas condições de existência, e que funcionam como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, à medida que os comportamentos e valores apreendidos são considerados como óbvios, quase naturais, instintivos; a interiorização permite ao docente agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras para a ação.

Importante para reconhecer nestes espaços rupturas que conseguem adentrar a cultura das escolas, ações reiteradamente que contribuam para os avanços na formação de todos os estudantes. Bourdieu (2015) ao clarificar aspectos sobre os estabelecimentos de ensino e as práticas que lá ocorrem, levou a constatações que na maioria das vezes segundo o autor, reafirmam as desigualdades sociais. O autor refere-se à escola como agente socializador no âmbito dos sistemas de ensino e explicita:

Na verdade, embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a personalidade intelectual de uma sociedade ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade é constituído ou reforçado pelos sistemas de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão (BOURDIEU, 2015 p. 227).

As relações sobre a docência inovadora do grupo investigado e o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (), contribui com a compreensão da produção destas práticas pedagógicas e suas interferências no processo de ensinar e formar os estudantes. Como os docentes tem reconstruído suas práticas de ensino ao perceberem que necessitam redimensionar suas ações, essa compreensão por si, já evidencia uma ação inovadora, uma vez que segundo Bourdieu (2015, p. 2013), “O

indivíduo é inteiramente inconsciente desta organização e completamente amarrado a estes liames intransponíveis.”

Ao se compreender nas narrativas docentes estes movimentos de rupturas a um *habitus* cultivado por estes profissionais na cultura da escola, mostra-se que a inovação traduz e socializa novas relações culturais que contemplam processos bem mais complexos, do que apenas mudar metodologias e recursos utilizados. Por vezes, o caminho para a inovação, perpassa por processos como a inserção de novos redimensionamentos pedagógicos, que interferem nos processos sócio culturais da escola. Ao redimensionar possibilidades de mudança nas instituições escolares, os professores inovadores estabelecem relações mais equânimes com relação aos estudantes com maior dificuldade quanto às condições sócio econômicas, quanto ao real acesso ao ensino na escola básica.

Bourdieu (2015, p.12) ao analisar os sistemas de ensino, afirmou que “investigar as práticas da escola é o mesmo que obter um meio de explicar não somente o que estas obras proclamam, mas também o que elas deixam escapar na medida em que participam da simbologia de uma época ou de uma sociedade.” Considerando as contribuições de Bourdieu (2015) sobre as análises referentes aos sistemas de ensino, o autor revela os mecanismos de estagnação na docência devido ao *habitus* cultivado pelos professores. Neste caso, o autor convida à reflexão sobre as possibilidades da ação docente inovadora, afirmando que:

Podemos ver numa atitude aberta diante da pequenez física e sobretudo social, o princípio gerador e unificador desta personalidade singular e, por esta via, o princípio que permite compreender e explicar a forma singular de sua ação inovadora. Logo, não há nenhuma contradição em invocar, no estudo de uma época de transição e de ruptura que trata de um dos agentes principais da invenção de um novo estilo, outras formadoras de hábitos além daquela privilegiada pela análise da arquitetura gótica no apogeu. E não resta dúvida de que biografias sistemáticas dos criadores da época clássica, arquitetos ou escolásticos permitiriam esclarecer variações singulares que nenhuma doutrinação escolar pode abolir completamente (BOURDIEU, 2015, p.360).

Segundo Bourdieu (2015), o *habitus* cultivado na docência, propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, uma disposição geradora de esquemas particulares, capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação. O autor de forma breve, reflete sobre a importância de se investigar espaços para inovação e suas contribuições na formação

dos estudantes, o que implica em investir na compreensão das trajetórias profissionais de professores que exercem a docência inovadora.

Para Medeiros e Fontoura (2020) o conceito de *habitus* permite compreender a constituição da docência de forma ampla e não apenas restrita a um único espaço de formação. Entende-se desse modo que existem outros espaços que também formam o docente, e que podem ser qualificados como espaços de desenvolvimento profissional. Nestes espaços, em que adquire diferentes formas e volumes de capitais (cultural, social, econômico, simbólico), que se refletem em sua prática, os professores podem buscar os elementos preponderantes para o processo de desenvolvimento profissional.

A contribuição de Bourdieu (2004) neste estudo, refere-se também ao debate coletivo, por ele denominado como processo de autoanálise coletiva, no qual afirmou a necessidade de buscar novas formas de reflexão, e de mobilizar um coletivo em torno de constatações e interrogações, em condições tais que ele possa produzir uma verdade sobre si próprio, sobre o que ele é capaz de produzir. Sobre a condição de se organizar e pensar coletivamente, clarifica o autor:

O movimento para ir além e operar essa socioanálise coletiva, que é a condição absoluta de uma verdadeira conversão coletiva, só pode, no entanto, ser executado, ao preço de um longo trabalho de cada um sobre si mesmo e sobre todos os outros, pelo conjunto do grupo. Por isso, o essencial seria organizar instâncias de discussão em que eventualmente, com a participação e a assistência modestas, todos os membros de uma instituição fossem levados a se exprimir a pensar coletivamente (...) (BOURDIEU, 2004, p. 66).

Na investigação desenvolvida e na opção metodológica adotada, buscou-se contribuir com a compreensão sobre os significados da docência inovadora, com pressupostos de olhar *para si* e *para os outros*, para que se oportunizasse aos docentes estes momentos de trocas coletivas que tendem a gerar possibilidades para socioanálise, no processo de pesquisa formação.

No que se refere à busca de maior liberdade de ação ao professor inovador, que dimensionamos nesta pesquisa, surge a questão da busca de maior autonomia para as iniciativas na docência inovadora, perspectiva na qual se buscou desvelar no momento em que se identificou que as práticas inovadoras dos professores não estariam atreladas a modelos prescritos. Segundo Bourdieu (2004), a capacidade de refratar, retraduzindo sob forma específica, as pressões ou demandas externas

contribui para espaços de autonomia, nas narrativas dos professores pode-se perceber que as suas disposições ou *habitus*, revelam e provocam mudanças na cultura dos ambientes onde atuam como docentes.

Aqueles que adquirem disposições que não são aquelas que o campo de atuação exige, arriscam-se por exemplo, a estarem defasados, deslocados, mal colocados, na contramão do trabalho escolar, com todas as consequências que se possa imaginar. O autor afirma, no entanto, que os professores podem também lutar com as forças do campo, e resistir, em vez de submeter suas disposições às estruturas sociais dominantes. Neste movimento, seria tentar modificar tais estruturas em razão de suas convicções, para conformá-las à suas disposições (BOURDIEU, 2004).

Neste sentido, Medeiros e Fontoura (2020) referem-se na atuação docente, à constituição do *habitus* professoral:

O docente em sua trajetória pessoal, nos processos de socialização, por meio da interação e influências de várias matrizes culturais de variados grupos ou campos sociais, incorporou um conjunto de representações, modos de pensar e fazer, sistema de disposições duradouro que configura o *habitus* que orienta sua prática docente. Em sua trajetória profissional, na medida em que entra em contato com o campo escolar, interage com outros agentes ali presentes e com as lógicas desse campo particular. Essas experiências adquiridas nas interações são articuladas com o aprendizado passado, incorporando e modificando seus esquemas de pensamento e ação, que vão orientar também a prática docente e constituir o *habitus* professoral (MEDEIROS E FONTOURA, 2020, p. 205).

Observa-se desta forma, nas narrativas dos professores inovadores na presente pesquisa, que a docência inovadora, revela essa capacidade dos professores de lutar contra disposições do campo onde atuam e com as quais não concordam, levando-os à busca de espaços, nos quais possam transitar e questionar disposições já estruturadas. Ao buscar outras formas de desenvolver suas disposições singulares, os professores passam a atuar em favor das reais necessidades sociais e culturais dos estudantes no seu campo de atuação.

2.3 O CONCEITO DE INOVAÇÃO: COMPREENSÕES HISTÓRICAS E SOCIO CULTURAIS NA ESCOLA DO PASSADO, PRESENTE E FUTURO

A inovação que hoje acontece na escola tem um passado, presente e futuro, com origem em uma sustentação, de base paradigmática que norteia os processos,

práticas e percursos por vezes contraditórios nas escolas. Ao se abordar as várias implicações que interferem nas práticas docentes inovadoras, num passado mais distante e no presente do contexto contemporâneo, estes estudos foram considerados em relação aos aspectos sociais, culturais e políticos intrínsecos a esse objeto de estudo.

A perspectiva aqui abordada, pressupõe um olhar às práticas docentes inovadoras, visando situá-las considerando a sua historicidade, temporalidade para obter elementos para analisá-las. O sentido da palavra *inovação* nas perspectivas do senso comum, surge estigmatizada por seu atrelamento a concepções funcionalistas da educação, ou espontaneístas e a concepções neoliberais.

Ao contextualizar a inovação, na transitoriedade histórico, social e cultural da escola contemporânea, foi necessário considerar as questões presentes no âmbito da escola básica municipal, na qual os professores têm sido desafiados, junto aos demais sujeitos do processo de ensino, a repensar o que deve ser contemplado na docência que desenvolvem. Os instrumentos da pesquisa qualitativa, associados à metodologia das narrativas autobiográficas de professores, propõem contemplar aspectos do cotidiano escolar e do ensino, que perpassam e oferecem indícios para a análise das identidades da docência inovadora, do ponto de vista pessoal e profissional dos docentes que participaram desta investigação.

A mudança e a inovação das práticas docentes na escola hoje, pressupõe um olhar sobre o passado vivido, identificando a trajetória e as práticas dos professores no presente, as quais têm motivos para serem modificadas, inovadas. Essas mudanças promovidas pelos professores/as, não podem se constituir em ações isoladas, mas compartilhadas e validadas, buscando-se detectar as influências que exercem *sobre* e *na* identidade profissional docente.

Giroux (2003) dimensiona a importância dos estudos na área educacional escolar, ao afirmar que no contexto contemporâneo, diante dos ataques à educação pública, é crucial que educadores entre outros trabalhadores sociais e culturais, passem a buscar formas de união em defesa da reconstrução de espaços culturais e esferas públicas. Os espaços político educacionais e pedagógicos, são essenciais para reformular a relação entre estudos culturais e a Pedagogia, de forma consciente e crítica, como criação de espaços mais amplos que possam revitalizar a vida pública democrática.

Nóvoa (1999) recomenda um olhar vigilante quanto aos projetos e atividades de inovação, uma vez que ao considerar os docentes e suas projeções para o futuro, não se pode deixar passar despercebido o presente, ou esquecer de um passado, ainda bem recente. Considerando a formação docente, menciona a pobreza de conhecimentos que circunda o desenvolvimento profissional docente, da mesma forma que o excesso das linguagens dos especialistas, não condiz com a pobreza dos programas de formação.

Referiu-se o autor ao excesso do discurso científico, ao contrário da pobreza das práticas pedagógicas, sendo que as vozes dos professores, evidenciam a pobreza das coletividades nos projetos de formação profissional docente e ressalta sobretudo, a excessiva retórica política, e a observação da pobreza das políticas públicas educacionais, para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, visando agregar as diversificadas e complexas mudanças contemporâneas às suas aulas.

O processo educacional que permeia as práticas desenvolvidas na escola atual, têm na sua base, necessidades de formação que venham a alicerçar a atuação docente, fornecendo o embasamento aos processos de formação pedagógica presente no cotidiano escolar. Compreender as transições paradigmáticas que constituem as concepções mais recentes para a atuação dos professores, tornou-se necessário, para entender esta transitoriedade de cada contexto histórico, quanto a cada período do trabalho docente e o que se requer como docência inovadora, em relação a uma nova qualidade da docência na escola básica.

As escolas representam um lugar importante na luta para o fortalecimento intelectual dos professores, como alertou Giroux (1997), o que leva à necessidade de se assumir riscos e de investir em um esforço pela mudança institucional com relação à educação escolar. Por outro lado, a luta contra a opressão e a favor da democracia no interior das escolas, precisa se dar também fora do seu espaço institucional, em outras esferas públicas e na arena social e cultural mais ampla.

Considerando que os professores investigados neste estudo, apresentaram a disposição de realizar atividades e mediações inovadoras, importa trazer elementos para definir o que se entende por inovação e de que forma têm assimilado e integrado esta necessidade em suas práticas. Propõe-se analisar o conceito de inovação, tendo como aporte teórico os autores que têm estudado este conceito, a partir de atitudes

de continuidade, mas também de possível ruptura paradigmática, como uma necessidade da sociedade atual, diante dos desafios postos à educação escolar contemporânea.

Um aspecto de suma relevância nesta perspectiva consiste no fato de que,

(...) a inovação não é um ente abstrato; toda ruptura surge num contexto que é histórico, que é humano; surge num determinado tempo, lugar e circunstâncias, na tensão dos espaços micro e macro institucionais, no jogo de forças, nas lutas concorrentes (BRAGA, GENRO E LEITE, 1997, p.22).

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de conhecimentos e experiências, nas quais estão imbricadas a objetividade, o senso comum e a ciência, a teoria e a prática, a cultura e a natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos e domínios para a docência na educação escolar.

Ao dimensionar a inovação neste sentido, Carbonell (2002) alerta que a escola foi justamente criticada pelo desinteresse demonstrado em relação à inteligência ética e emocional como campo de reflexão e intervenção nas relações e nos conflitos, e como apoio para a construção das diferentes identidades dos alunos. Segundo Carbonell (2002, p.18), a escola tem sido acusada de:

[...] não ser receptiva aos novos impactos culturais que recebem diariamente e intensamente a infância e a juventude e que vão formando novas identidades, com outros modelos de pensar e comportar-se. Referimo-nos, é claro, à influência da televisão e dos jogos eletrônicos, ao consumo compulsivo e à vivência tão apegada à cotidianidade e tão ausente de memória e futuro ... Um acúmulo de relações, linguagens, visões, interesses e expectativas, cuja exclusão da escola perde sua conexão e compreensão da realidade. As propostas inovadoras que se prezem não podem perpetuar esse esquecimento

A proposta de pesquisar e investigar as perspectivas de inovação nos anos iniciais da educação básica neste estudo, refere-se à busca de caminhos para que os processos de exclusão escolar não se perpetuem, para não perder o olhar vigilante com relação à constante democratização do ensino escolar.

Inovar, mudar, compreende os referenciais postos por Carbonell (2002) que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas docentes. Nesta perspectiva do autor, a docência inovadora empreende novos projetos e programas,

materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica das aulas em dado espaço escolar.

O tema da inovação, assume nos estudos e pesquisas, uma perspectiva que não significa tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos. Segundo Cunha (2016), principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento, portanto a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Por outro lado, refere-se às compreensões da inovação em relação à inclusão de aparatos digitais nas instituições de ensino, o que considera uma forma reducionista de abordar o tema.

A prática inovadora ao direcionar processos e não seguir a ordem estabelecida, não é prescritiva, mas pressupõe uma inserção no contexto das relações institucionais, que são relações de poder. Desta forma, a docência inovadora não consiste em uma crítica ao velho e à proposta do novo, mas pressupõe rupturas e mudanças com práticas tradicionais vividas na escola, que não contribuem para a formação e desenvolvimento social e cultural dos estudantes, de forma igualitária, o que fundamenta uma prática inovadora.

Esta mudança que não é espontânea, surge em determinadas circunstâncias, e em um ponto no qual o todo se obriga a mudar, sendo que a mudança pode se processar em pequenas partes do todo, com perspectivas de globalidade. Como mudanças no currículo, na forma como se organizam as disciplinas, nas relações intrínsecas entre elas, e em mudanças no caráter epistemológico, espacial entre outros (BRAGA, GENRO E LEITE, 1997).

Cunha (2004) aponta algumas categorias para se analisar a inovação, a partir de certas condições e características, as quais de alguma forma aproximam-se de aspectos que foram aqui já considerados. Primeiramente, refere-se à ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, e com os distanciamentos de procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

A segunda questão diz respeito à necessidade de que todos os envolvidos no processo de ensino escolar, participem da construção da proposta pedagógica de forma participativa, para que os professores, como agentes do processo inovador sejam protagonistas, desde a sua concepção até a análise dos resultados. A terceira questão, considera os conhecimentos que demandam a reorganização da relação

teoria e prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando uma perspectiva globalizadora. Consideramos que esta perspectiva se torna orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência docente inovadora, desenvolvida no âmbito escolar.

O processo de inovação, adentra perspectivas por exemplo, de utilizar diferentes recursos e estratégias de ensino, compreender questões relativas à compreensão do ensino e da formação para os professores e gestores em relação aos estudantes, sobretudo as relações de poder que envolvem as propostas curriculares e ordens discursivas que ditam regras ao cotidiano escolar.

Pensar na noção de inovação como mudança metodológica ou de atitude, consiste em detectar as singularidades das práticas docentes e dos estudantes, com vistas às possibilidades de interações sociais não pré-determinadas, mas que promovam novas visões sobre as apreensões dos conhecimentos científicos, e as relações que precisam ser estabelecidas entre os estudantes e o contexto sociocultural escolar.

Braga, Genro e Leite (1997, p.22) sinalizaram rupturas projetadas a partir da inovação para o Ensino Superior, a serem consideradas e analisadas em processos de inovação nos cursos de licenciatura, voltados aos anos iniciais de ensino. Ao compreender as relações de rupturas nos processos de inovação docente, os autores detectam que estas decorrem de necessidades do conhecimento, dentre aspectos que se relacionam à inovação. Estes aspectos encontram-se presente na tensão entre regulação e emancipação, e se constroem no embate, na articulação, e apropriação de outras formas de conhecimento, para além da aquisição cognitiva-instrumental.

Por estes processos perpassam relações sociais, que podem indicar processos de conservação e reprodução social, dimensionados também nos estudos de Bourdieu (2015), sobre a seleção escolar. Refere-se o autor ao sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo, que confere uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons.

Analisar estes aspectos contribui com uma base para a inovação no âmbito da escolarização. Por outro lado, a escola deve ser olhada como espaço de mediações que favoreçam as apropriações e desenvolvimento dos estudantes. Neste caso, o

olhar vigilante com relação à inovação, significa constituir uma força que não paralise as mudanças necessárias e as mediações a serem estabelecidas nas formas de ensinar.

Importa dimensionar a presença e significados das tecnologias e do mundo virtual na vida dos estudantes, uma vez que implicam em novas relações de comunicação, e de tempo e espaço na sociedade atual. Pode-se dizer que as tecnologias são hoje integrantes do processo de ensino e favorecem a ampliação da aprendizagem dos estudantes. A rápida evolução das formas de comunicação virtual adentra as relações de trabalho, pessoais e principalmente do ensino e da formação dos alunos. Cabe à escola colocar-se também à frente desses avanços. Investir na apropriação de recursos digitais on line para promover o ensino, diz respeito ainda a garantir que estes recursos sejam utilizados de forma inclusiva.

Carbonell (2002), refere-se a uma concepção de ensino que, possibilite ao sujeito conhecer as condições sociais em que vive, onde possa contribuir para embelezar e dignificar a sua realidade, da mesma forma que possibilite a este estudante sonhar com outro futuro no qual, a partir da igualdade de fato e de direito, possam crescer e projetar a partir de sua diversidade. O autor alerta ainda sobre a docência na escola atual, que ainda não acompanhou as mudanças culturais emergentes:

[...] Nesse sentido, ensinar adquire novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar, ao mesmo tempo, a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis que, diga-se de passagem, continuam em boa medida ausentes da cultura oficial escolar (CARBONELL, 2002, p.16).

Inovar consiste em considerar a escola do passado, na que se tem no presente, e que requer posições para a escola que se quer para o futuro. Nesse percurso, a escola de hoje apresenta inúmeras possibilidades para as configurações socioculturais nas quais desenvolve sua função de ensino e formação humana. Não se pode permitir que um olhar relativista oculte os movimentos de mudança, e da escola como espaço de inserção social dos estudantes visando novas perspectivas de conhecimentos e de ampliação de visão de mundo, mas que orientem um olhar atento aos objetivos de processos de inovações na instituição escolar.

Moran (2015) sugere inovar partindo do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar, o que propõe diferentes maneiras de aprender e ensinar. Saliencia neste sentido, a importância do trabalho colaborativo aonde o uso das tecnologias digitais que propiciam momentos de aprendizagem e trocas entre pares, em que ultrapassam as barreiras da sala de aula com aulas mais significativas para os estudantes.

A inovação aqui apresentada possui uma perspectiva coletiva, que se pauta por ações individuais, mas que proporcionam interações entre os sujeitos da escola, para que venham a ressignificar ações sociais, nas práticas desenvolvidas. Nesta abordagem, a prática pedagógica docente é vista como integradora e é a partir das mediações do professor, que a inovação adentra a estrutura da aprendizagem escolar.

Pensar em novos tempos na escola, novos desafios postos aos docentes, pressupõe uma reflexão sobre as novas provocações, novas inserções em processos contextuais contingenciais do tempo presente, que têm exigido dos professores novas tarefas referentes ao ensino, a partir das mediações remotas.

Cunha (2004) em uma abordagem sobre inovação em contextos de ensino, alerta que na conjuntura atual, o estado atual vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, e é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação, por vezes utilizando-se de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência e reconfiguram a profissionalidade docente, definindo o que entende como um professor de sucesso.

Os prejuízos desta dimensão, que se volta aos processos de inovação pedagógica, além de não atender ao propósito de visibilidade cultural dos estudantes, provocam um mal estar entre os pares, prejudicando as interações entre os docentes no cotidiano escolar. A proposta de inovação na compreensão de que precisa compor um processo coletivo, de troca de conhecimentos, e que não é um movimento de disputa ou competição, que dificulta os avanços da escola e de sua função social democrática.

2.4 AS PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS E AS BASES TEÓRICAS DOS PARADIGMAS EMERGENTES: CONECTIVIDADE E HIBRIDAÇÃO

Adentrar a escola como espaço de possibilidades e rupturas, consiste em visualizar neste espaço, os sujeitos profissionais em diferentes relações nem sempre norteadas por paradigmas, como consumidores passivos, e/ou por relações de poder. Em meio à emergência de novas compreensões culturais, a escola e os professores da atualidade, encontram espaços de ressignificações de suas práticas, e essas disposições tendem a construir novas perspectivas de ensino e formação dos estudantes.

Costa (2010) considera na compreensão da transição de paradigmas emergentes, as formas de pensar a escola no contexto contemporâneo para sociedades complexas e plurifacetadas, sendo que a experiência do espaço e do tempo se encontra alterada. A sociedade contemporânea, necessita da escola como instituição inventada para ajudar a edificar o mundo da ordem, da longa duração, das coisas certas, das ideias claras e distintas. No entanto, é necessário alertar os professores sobre as discussões atuais de pais, educadores e pesquisadores, que têm cobrado da escola uma abertura maior aos modos de ser contemporâneos, e às novas formas de vida.

A escola atual presencia essa zona de confronto paradigmática e faz com que se busque na prática docente, um redimensionar de ações. A docência inovadora busca estabelecer novas relações no cotidiano escolar que contemplem as diferentes identidades e as ambiguidades presentes na escola e nessas perspectivas busquem inovações pedagógicas, decorrentes de novos paradigmas, que possam apoiar teoricamente seus processos de ensino.

Giroux (1997, p.121) menciona a importância de diferentes formas de alfabetização para auxiliarmos aos estudantes na leitura do mundo contemporâneo, o que se observa em seu comentário sobre a importância da leitura impressa, em um mundo no qual prevalece a leitura visual:

Se a cultura visual no contexto da sociedade de hoje ameaça a auto-reflexão e o pensamento crítico, teremos que redefinir nossas noções de alfabetismo e confiar muito na cultura impressa para ensinar às pessoas os rudimentos do pensamento crítico e da ação social. O ponto aqui é que devemos ir além da noção positivista de alfabetismo que atualmente caracteriza as ciências sociais. Em vez de formular o alfabetismo em termos de domínio de técnicas,

devemos ampliar seu significado para incluir a capacidade de ler criticamente, tanto dentro como fora de nossas experiências, e com força conceitual. Isto significa que a alfabetização permitiria que as pessoas decodificassem seus mundos pessoais e sociais e, assim, estimularia sua capacidade de questionar mitos e crenças que estruturam suas percepções e experiências.

A sociedade encontra-se diante de avanços tecnológicos, presentes no dia a dia da maioria das pessoas, como os recursos digitais que hoje mediatizam as interações socioculturais em diversas atividades. São transformações presentes no cotidiano escolar e na formação dos sujeitos que frequentam a escola. Portanto, necessita-se utilizar esses novos recursos que permeiam a vida dos estudantes, para que além de consumidores, através deles se possa alfabetizar de forma crítica e compreensiva, como propôs Giroux (1997). Neste sentido, cabe também aos professores inovadores, como intelectuais transformadores, levar os estudantes a m também se tornarem produtores de reflexões críticas e participantes dos avanços da ciência, das tecnologias e de relações alterativas, o que possibilita a formação de novos intelectuais em formação, como cidadãos da sociedade contemporânea.

Diferentes caminhos surgem como inovação na escola, o que requer um olhar vigilante, a partir das questões tratadas no percurso trilhado nas abordagens sobre inovação. Estas são percursos que consideram o passado, as relações do presente na escola, mas com um olhar para o futuro, aberto às novas configurações necessárias à escola. Nas conformações e modelos, criados nos espaços de autonomia docente, entre os estudantes e com todos os envolvidos nos processos de ensino, é importante considerar a diversidade social e cultural dos estudantes nos processos de ensino.

Moran (2015) analisa os aspectos de uma educação híbrida, como espaço de inovação na prática pedagógica. A educação é híbrida, porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória, em suas políticas e modelos, entre as ideias afirmadoras e as práticas efetuadas. Muitos dos aspectos socioemocionais e valores arraigados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e familiares.

Desta forma, os gestores, docentes e alunos por vezes, devido às suas formações, acabam por potencializar mais competências cognitivas do que socioemocionais, o que dificulta o saber conviver e aprender juntos. Para que se supere estas realidades vivenciadas ainda, a proposta da escola como um espaço híbrido agrega adventos da cultura digital para leitura do mundo social.

O currículo híbrido pode ser mais flexível, que planeje o que é mais básico e fundamental para todos os estudantes e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados, para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem formais, com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (MORAN, 2015).

Nesta educação escolar híbrida, o modelo como se preparam e constroem os conhecimentos, ocorre em diferentes tempos e espaços. Os ambientes de ensino ocorrem em ambientes presenciais e virtuais, e os saberes são oriundos das experiências sociais e científicas, onde se integram várias áreas de conhecimento, de forma disciplinar ou não, com diferentes metodologias, tais como games, trabalhos grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Segundo Moran (2015):

A educação no sentido mais amplo é aprender e auxiliar os outros a fazê-lo, por meio de comunicação e compartilhamento, a construir histórias de vida que façam sentido, que ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos, que nos estimulem a evoluir, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos. (MORAN, 2015, p.31).

O professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas, pesquisa, sala de aula invertida, integração na sala de aula e atividades on-line, projetos integradores e jogos. Na sala de aula invertida, o professor propõe o estudo de determinado tema, e o aluno busca informações básicas na internet, com vídeos, textos ou pesquisa na biblioteca da escola.

O professor realiza mediações com situações problema, envolvendo o tema para compreender se os estudantes aprenderam noções de um determinado assunto, ou necessitam de ajuda. Nesta atitude, o professor e o estudante estão em colaboração na mediação da aprendizagem, onde aplicam e relacionam o conhecimento à realidade.

A mediação não pode ser vista de uma forma reducionista, como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir aprofundar seu conhecimento com atividades diversificadas, com autonomia e flexibilização, sendo que o período pode ser antes da aula, durante ou no momento pós-aula (MORAN, 2018).

O híbrido na atualidade de algumas redes de ensino, apresenta-se como uma inovação, mas para constituir avanço na aprendizagem e formação dos estudantes, deve ser compreendido para além de apenas estabelecer interações entre diferentes estratégias metodológicas. Propõe-se que a partir destas atividades, se construa um espaço onde os estudantes possam aplicar e relacionar o conhecimento à realidade.

O ensino híbrido é visto como um aspecto integrante à docência inovadora, não apenas por utilizar simultaneamente diferentes tempos, espaços e estratégias de ensino. Por compreender estas mudanças e hibridações como necessárias, o professor as desenvolve a partir de uma base epistemológica, visando a busca de um o ensino não reprodutor, numa ruptura aos pressupostos da racionalidade técnica.

2.4.1 O ensino híbrido em tempos de pandemia: interferências na docência inovadora

A mudança de ambientes de ensino realizada durante o tempo de isolamento social, em função da Pandemia de Covid 19, desde o início de 2020, e que adentrou ao contexto da presente investigação, alterando a forma e os ambientes de ensino nas escolas, requisitando novos formatos de ensino, ao construir na forma virtual, a prática docente. O contexto da rede de ensino em que os professores participantes desenvolviam a docência inovadora, bem como das demais escolas do estado e do país que passam por um processo de ensino por atividades remotas, precisaram inovar no sentido de agregar às suas estratégias curriculares, novas formas de desenvolver o ensino, utilizando-se das formas de ensino híbrido.

Nesta perspectiva, ao se planejar estratégias metodológicas para a docência, importa conhecer todos os modelos que vêm sendo criados, para escolher aquele que seja adequado aos estudantes, pois a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais. Torna-se possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, e que em qualquer tempo todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa desenvolver em seu ambiente pessoal de aprendizagem (MORAN e BACICH, 2015).

Para Behrens (2013), a escola nesta abordagem, precisa oferecer o diálogo que vise o enriquecimento em forma de troca de conhecimentos relacionados aos temas e assuntos das áreas curriculares. O aluno é um sujeito precisa caminhar para

a busca de autonomia, e está sempre em processo de formação, jamais acabado, buscando fazer relações com o mundo que o cerca. O professor também é agente deste processo e neste caso, torna-se necessário estabelecer uma relação horizontal com o aluno. Neste momento, o professor é o mediador do conhecimento e busca levar o aluno a questionar a prática dominante, reconhecendo novas formas de aprender, e de conhecer.

Este cenário exige, segundo Moreira e Schlemmer (2020) após o período de emergência pandêmica mundial, que se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças emergenciais. Desta forma, buscou-se identificar as necessidades da formação docente e da educação ao longo da vida escolar, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural, assim como a articulação dos saberes que se exige aos atuais professores/formadores, integrados nesta sociedade digital que tende a se constituir em redes.

Embora Moreira e Schlemmer (2020) mencionem que as visões mais populares das tecnologias digitais, tendem a exagerar tanto na promessa como no risco, na realidade os computadores e a internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas. A ênfase não está na tecnologia, mas em que atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento, no qual o foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade da educação ofertada.

Na realidade, mais do que uma visão redutora da tecnologia, consideramos que é necessário buscar a mudança de paradigma, mas como fruto da compreensão sobre os eventos e conceitos que estão na base desta mudança. Moreira e Schlemmer (2020) referem-se ao paradigma Onlife, no qual as interações sociais se desenvolvem para além de apenas agregar e estar imerso a uma rede de informações. As necessárias mudanças organizacionais do ensino nas escolas, ocorreram de formas difíceis e surgiram em contextos dolorosos, como se tornou o processo das atividades remotas, que implicam ainda hoje, em enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança, de flexibilidade e, principalmente de transformação e inovação.

Uma perspectiva teórica que auxilia na compreensão de novos paradigmas emergentes, consiste na contribuição dos estudos culturais que segundo Costa (2010) contribuem para a análise da escolarização, para compreensões sobre o currículo e a pedagogia. Nestes processos, a autora alerta para a necessidade de conceber todos os campos de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. Este é o espaço no qual se afirmam e se fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionado como justificativa para as desigualdades e a exclusão.

A pesquisa sobre a docência inovadora em sua continuidade tende a desvelar o que muda na cultura das escolas, o que precisará mudar no retorno do ensino presencial a partir de todas as mudanças nas formas de ensino vividas no contexto da pandemia de Covid-19. Cabe perguntar se a escola e seus profissionais professores estão dispostos a mudar as formas e perspectivas do ensino, considerando as possibilidades do ensino na forma virtual e aí temos o seu projeto de futuro muito próximo. A pesquisa contemplou no seu desenvolvimento as conformidades que adentram este contexto, e sinaliza que só o empreendimento e a continuidade de pesquisas com estas perspectivas poderão ressaltar as rupturas ou permanências nas culturas dos ambientes escolares, considerando as mudanças empreendidas no período de ensino remoto.

A contribuição da formação profissional possibilita dimensionar as inferências que podem exercer nas culturas dos ambientes em que os professores atuam, no sentido de identificar as concepções e dimensões da docência inovadora, o que propõe abordar no capítulo subsequente.

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA INOVADORA

As necessárias relações de mediação que vêm sendo desenvolvidas ao ensinar, como será possível constatar nas práticas dos professores inovadores na escola contemporânea municipal, aparecem também nos últimos anos, como novas formas de conceber e exercer a docência e se estendem aos sistemas de ensino públicos e particulares. Neste sentido, cabe considerar que os professores são também sujeitos, agentes e atores sociais e culturais no âmbito escolar, que tomam posições e optam por concepções e mudanças mesmo paradigmáticas em suas práticas, a serem consideradas na constituição de sua identidade profissional.

A perspectiva da presente pesquisa, no entanto, sugere a necessidade de avanços na discussão sobre a prática docente inovadora, rompendo com uma visão pragmática da prática pedagógica, vista numa perspectiva de isolamento ou fora do compartilhamento da vida social. Os processos da docência inovadora precisam estar presentes no cotidiano escolar, com diferentes vieses conceituais e metodológicos para o ensino na educação escolar atual, como espaços de reconhecimento de novas culturas e identidades, e como resistência a ordens pré-estabelecidas.

Marcelo Garcia (2009) refere-se às compreensões necessárias sobre a identidade profissional dos professores, no sentido de que se constitui como conceito que comporta a interação entre o professor/a como pessoa, e como profissional que em sua trajetória e experiências individuais de ensino, se constrói, de formas a transmitir suas opções e convicções por metodologias, posicionamentos e práticas. O autor nesta perspectiva considera que existem características que define como *constantes* na identidade profissional docente, que se repetem e que são geralmente, independentes do contexto social ou cultural, que se diferenciam na perspectiva pessoal e coletiva.

O autor define o conceito de identidade docente como:

(...) uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida

como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

A constituição na identidade da docência inovadora, enquanto identidade profissional do professor, se constrói de forma correlata ao contexto e ao momento histórico social e cultural em que desenvolve sua atuação, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade à escola, assim como se busca desvelar as mudanças reais presentes no contexto real da escola contemporânea.

Pimenta (1996), aborda a relação da identidade docente com a equidade na escola, constatando que no mundo contemporâneo há um crescimento quantitativo de sistemas de ensino que não têm correspondido a um resultado formativo adequado diante das exigências da população envolvida quanto às demandas sociais.

Neste sentido, a compreensão da sociedade como um todo e dos estudantes neste contexto, constitui um dos aspectos fundamentais da identidade docente, uma vez que ao desenvolver sua prática pedagógica, toma como ponto de partida e de chegada, os processos sociais e culturais em que os estudantes se inserem, para desenvolver o ensino escolar. A identidade profissional docente, se constrói, segundo a autora:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o *ser professor*. Assim como a partir de sua rede de relações com outros profissionais, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Algumas questões decorrem destas acepções de Pimenta (1996), como a compreensão de que a identidade docente pressupõe que os estudos que contemplam sua constituição, possibilitam entender como vemos ou interpretamos os elementos que constituem as disposições e formas de desenvolver a docência dos professores no momento atual.

O desafio, portanto, é que se possa desvelar diante dos processos da docência na escola contemporânea, os elementos que favorecem a compreensão sobre a constituição da identidade profissional de professores inovadores. Neste sentido, detectar quem são os professores inovadores, o que propõem, quais seus domínios, as relações que estabelecem com os estudantes e os novos conhecimentos e interesses que revelam, são questões que ao serem respondidas a partir das

narrativas de docentes inovadores, nos levaram a estabelecer categorias que constituem a identidade profissional desses professores.

Nóvoa (2019) ao refletir sobre a identidade docente na atualidade, propõe um repensar sobre a escola. Afirmar não se tratar de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas, mas trata-se de pensar o que precisa ser diferente na escola da atual, preservando o compromisso público com a educação. Para o autor além das dimensões pessoais, é importante refletir também sobre as dimensões coletivas do professorado, bem como compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, entre outras).

Huberman (1995) referiu-se à constituição da identidade docente, e ao desenvolvimento de uma carreira, como um processo não linear, constituído de patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O que o autor identificou em suas pesquisas como ciclo de vida que o professor se encontra, relacionados a sua identidade, que evidencia diferentes características profissionais, e tem origem nas diferentes etapas da sua vida profissional.

A fase de ingresso na docência, que segundo o autor seria a fase da sobrevivência ou da descoberta, é quando ocorre segundo autor, o choque com o real, ou a confrontação inicial do docente com a complexidade da situação profissional. Nesta fase, ocorre a preocupação consigo próprio para avaliar, se vai conseguir permanecer na função docente, quando o professor se depara com dificuldades, constata a distância entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar e se inicia uma fase de descoberta da real atuação docente no ambiente escolar.

A esse processo de descoberta e exploração, agregam-se o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar com responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem de um grupo de estudantes e por se sentir participante de um grupo de profissionais da educação. Essa segunda dimensão contribui para a permanência na docência, sendo que a importância da coletividade, da interação com seus pares no âmbito do trabalho escolar, e fortalece a identidade docente.

A próxima etapa do ciclo de vida profissional pelo comprometimento profissional, tomada de responsabilidades, é uma fase de estabilização, segundo Huberman (1995), e nesta fase ocorre a escolha de uma identidade profissional, na qual se fortalece o pertencimento do professor a uma classe profissional e a busca da

independência neste âmbito. Nesta fase da carreira o profissional, o professor se expõem mais para seus pares e para a gestão escolar, acentua-se o seu grau de liberdade, afirmam-se suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.

A fase da estabilização traz consigo um sentimento de competência profissional, de investimento em práticas pedagógicas inovadoras, como estilo próprio de ensino e estratégias, com autoria para suas relações com a comunidade escolar, onde segundo o autor se evidencia a experimentação e diversificação. O professor desenvolve características como tolerância, flexibilidade, prazer, humor, segurança e espontaneidade. Nesta fase, os professores seriam os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados em processos de mudança na escola, lançando-se a novos desafios e opondo-se à rotina.

Estas etapas segundo Huberman (1995) ocorrem de forma não linear nos diferentes perfis docentes. A fase da estabilização pode se distanciar de processos inovadores e manter práticas pedagógicas rotineiras e monótonas. Neste caso, os processos da formação continuada e o desenvolvimento profissional são fundamentais na carreira docente, uma vez que a essas multifacetadas e perfis docentes, agregam-se os outros e demais aspectos constituintes da identidade docente.

O ciclo que contempla da serenidade e o distanciamento afetivo, identifica-se ao caminhar para o final da carreira, no qual se diminui o nível de investimento nos processos de formação, e que segundo os estudos de Huberman (1995), poderão prosseguir para um desinvestimento, conservação, e resistência à inovação, aos questionamentos, manifestando-se o distanciamento em relação aos estudantes, o que por vezes acontece, devido ao choque de gerações.

As características da identidade docente para cada ciclo profissional não são fases distintas que possam ser relacionadas a uma uniformidade pré-estabelecidas para os professores. Como são distintas, ocorrem de forma não similar e inúmeros são os aspectos que influenciam no desenvolvimento dessas convergências na profissão, como se constatou nas narrativas dos docentes desta pesquisa que seus ciclos profissionais possuem alguns aspectos diferentes dos propostos por Huberman (1995).

Embora essas incompatibilidades possam ser sempre encontradas na pesquisa sobre a docência, a compreensão da identidade, como constituintes do

processo de tornar-se professor, referem-se a um dos caminhos da pesquisa sobre as concepções de inovação, e os processos engendrados pelos professores nos anos iniciais de ensino.

Marcelo Garcia (2009) considera a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva, salientando a importância dessa reflexão, porque é através de nossa identidade que nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. O autor aponta ainda alguns contrastes e desafios postos ao ser professor na atualidade. Dentre elas, refere-se à socialização com alunos, e as crenças sobre o ensino que contribuem dirigem por vezes a prática profissional.

O entendimento sobre a identidade dos professores, torna-se uma significativa contribuição para a compreensão da inovação necessária à escola atual. A análise da inovação, a partir das relações que a prática dos professores estabelece entre e com os sujeitos da escola, possibilitam olhar os avanços da inovação e compreender seus porquês, a quem beneficia, e quais projetos contempla, visando o sucesso na escolarização dos alunos que frequentam a escola, a partir de como o docente constrói esta identidade profissional como docente inovador.

3.1 A EPISTEMOLOGIA DA DOCÊNCIA INOVADORA: CONSTITUIÇÃO DOCENTE, AUTONOMIA E PROFISSIONALIZAÇÃO

Na presente pesquisa, ao focalizar a docência inovadora, temos buscado compreender os aspectos constituintes do ensino inovador, desenvolvidos por professores inovadores, propondo que, para nas construções e mediações dos conhecimentos curriculares, possam considerar os interesses e as novas necessidades dos estudantes. Nesses contextos, estão imersos os estudantes, como sujeitos plurais que se encontram em interação em suas aquisições de conhecimentos, a ser promovida pelos professores inovadores.

Ao buscar compreensões sobre o conceito de prática docente na perspectiva da experiência inovadora no ensino, entende-se que esta atuação demanda uma ação de reflexão, protagonismo e inserção social e cultural presente nos sujeitos envolvidos na educação escolar. Giroux (1997), ao abordar a experiência docente, retoma a noção do educador como intelectual transformador, que de forma consciente,

desenvolve um discurso que possa questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder.

A importância teórica deste tipo de interrogação, está diretamente relacionada à necessidade de que os professores inovadores possam criar um discurso, no qual uma política mais abrangente da cultura e da experiência venha a ser desenvolvida. O reconhecimento de que as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura ideológicas, tem conferido significados à realidade, através de maneiras muitas vezes contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados (GIROUX, 1997).

Ao buscar compreensões sobre o conceito de prática docente na perspectiva da experiência inovadora no ensino, entende-se que esta atuação demanda uma ação de reflexão, protagonismo e inserção social e cultural presente nos sujeitos envolvidos na educação escolar. Numa perspectiva que resgata a experiência do sujeito como alguém que tem o saber da experiência, define Larrosa (2002) que:

[...] o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência, se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (KARROSSA, 2002, p.26).

A perspectiva de experiência e sentido, compreende o sujeito da experiência não definido por sua prática, mas pelo território de passagem, onde é transformado por esta experiência. Outro componente fundamental da experiência é a sua capacidade de formação ou de sua própria transformação. Esta é uma experiência pedagógica que não apenas passa pelos sujeitos, mas os forma e os transforma (LARROSA, 2002).

No mesmo sentido que Larrosa (2002) questiona o sujeito da informação e opinião, aquele que não se permite a experiência, e para o qual a experiência é individual, o autor observa que por vezes, o contexto contemporâneo obstrui o viver a experiência, devido às formas de vivência instantânea, pontual e fragmentada. Compreender a inovação na abordagem de interações e práticas sociais, se contrapõe a esse distanciamento da experiência, do que muda na escola a partir do vivido no

cotidiano escolar, diferente da inovação, oriunda de pacotes prescritos a uma sociedade da informação.

Nesta abordagem sobre a docência inovadora, importa abordar os aspectos que fomentem o impulso que os professores, como agentes da mudança pedagógica promovem no processo de ensino e formação, contribuindo nos processos de inovação com maior compreensão sobre a função social e cultural da escola. O papel do professor desta forma, enquanto sujeito social, ao exercer a docência inovadora na escola, refere-se a estabelecer mediações entre a experiência dos estudantes e os conhecimentos e saberes da trajetória escolar.

Essa forma de visualizar a docência, dimensiona o professor como profissional não isolado ou único, mas interativo no coletivo da escola, comprometido com o projeto educacional escolar, uma vez que interferem nesta dimensão, as políticas públicas e educacionais, as condições de trabalho, a gestão das questões oficiais educacionais expressas nas propostas e diretrizes curriculares. Na docência pressupõem interações sociais e culturais em seus ambientes de ensino, no qual o professor é portador de conhecimentos e experiências próprias, oriundos de sua trajetória, de sua formação e principalmente das interações socioculturais vividas.

Neste sentido, reitera-se o conceito do professor como intelectual transformador, a partir de Giroux (1997), com sinalizações conceituais que os aproximam ao conceito de professor pesquisador de Elliot (2001) e Zeichner (2001), o que permite estabelecer interações sociais e culturais nas relações estabelecidas nas instituições escolares em que os professores atuam. Considera-se assim, que as compreensões socioculturais relativas às práticas pedagógicas dos professores inovadores, dialogam com a base teórica dos referidos autores, com o propósito de valorizar a autonomia docente.

Uma das perspectivas que possibilitam uma análise mais aprofundada dos caminhos trilhados pelos professores inovadores, diz respeito à relação entre a inovação e a autonomia no trabalho docente na escola, sendo que aí se pode incluir a atitude do professor como pesquisador.

Segundo Elliott (2001) a abordagem que se refere aos professores como pesquisadores, emergiu na Inglaterra, no contexto de movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Seu foco era o currículo e mudança pedagógica, direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos,

particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média, obtinham acesso a uma significativa educação geral básica.

A ideia recebeu grande expressão no projeto da School Councils Project (1967-72) sob a direção de Lawrence Stenhouse, e os professores que participaram do movimento de reestruturação curricular ficaram conhecidos como *professores inovadores*, tendo desempenhado um papel significativo na divulgação das mudanças curriculares. A proposta para esses professores consistia em projetar um currículo e uma mudança pedagógica como um experimento educacional inovador, para ser testado por classes conhecidas como laboratórios. Ainda segundo Elliott (2001), Stenhouse tentou negociar sua visão de mudança educacional aos olhos dos professores, e assegurar suas colaborações.

Ocorreu nesta proposta, a colaboração entre professores e especialistas e os professores inovadores, encorajados a analisar os problemas e efeitos da implementação das mudanças propostas. Os especialistas se propunham a dar maior abertura à participação dos professores sobre suas propostas, que poderiam posteriormente ser adaptadas e desenvolvidas em suas unidades. Essa alternativa considera que a elaboração teórica e a prática curricular, se desenvolvem interativamente no contexto escolar, e nesta perspectiva o lugar do trabalho dos professores, configurou-se desse modo, no contexto de aprendizagem de ambos, especialistas e práticos (ELLIOTT, 2001).

As aproximações da pesquisa desenvolvida à investigação proposta nesta tese, vai além da identificação dos professores participantes como inovadores. Ela dialoga no sentido colaborativo e da coletividade do professor e do pesquisador, no processo da investigação. Nesta aproximação e interação entre pesquisador da academia e professores pesquisadores, os propósitos embora às vezes com objetos distintos, possuem a mesma projeção referentes à mudança e aos avanços educacionais, processos nos quais ambos desenvolvem a produção de conhecimentos.

Segundo Zeichner (2001), a academia tem uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais, com relação às reformas escolares e à política de desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, dentre as possibilidades, o caminho que se faz urgente, consiste em sermos capazes de propiciar maior aproximação e momentos de trocas de conhecimentos entre professores e a academia.

Na compreensão de que estamos em interação com professores que desenvolvem suas práticas pedagógicas, como intelectuais, para além de uma ação pragmática, meramente técnica desenvolvida na escola. Neste processo de prática social intelectual, o professor assim como os professores pesquisadores da academia, tem seu investimento profissional ao longo de sua carreira profissional, que interage com os demais saberes investidos em um projeto educacional.

Abordar a autonomia docente, contempla uma visão de mundo e de escola, que tem sido afetada ideologicamente. A perda da autonomia dos professores pode ocorrer devido ao controle técnico e à desorientação ideológica a que por vezes os professores estão submetidos. O docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle de suas tarefas.

Hargreaves (2004) alerta sobre o afastamento social e o individualismo na prática, que passa a ser intensificada, e tende ao risco de desqualificação intelectual, degradação do trabalho intelectual docente, reduzindo seu trabalho a dar conta de tarefas diárias, deixando de lado a criatividade e a inovação.

Giroux (1997) sinaliza neste sentido, que os limites à autonomia dos professores, torna-se uma das ameaças aos professores em exercício de sua função e ao futuro da docência nas escolas públicas. Referiu-se ao desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais e pragmáticas que instauram uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula.

A dimensão da autonomia dos professores, deve contemplar essas compreensões sobre as limitações que balizam por vezes, os processos de inovação na dimensão defendida nesta investigação. A constante construção de práticas docentes inovadoras, pressupõe a perspectiva de autonomia profissional como ação de resistência à imposição à racionalização técnica, que concebe o professor como transmissor de saberes e construções vindas de fora do seu âmbito de atuação.

Sobre a autonomia profissional, reitera-se a visão de Giroux (1997), sobre os professores como intelectuais transformadores, visando compreender os processos e concepções inovadoras, como análise consciente, que abrange uma visão social, cultural e política na docência. A autonomia sob este ponto de vista, contempla e elucida os caminhos para a mudança sociocultural, considerando a necessidade de

novos interesses e conhecimentos, e a possibilidade de emancipação social dos estudantes, a partir de práticas que agreguem a luta por direitos humanos e culturais, e a resistência em favor de uma sociedade mais democrática.

Nesta perspectiva, os professores moldam as formas nas quais o tempo, o espaço, a atividade e os conhecimentos organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuar como intelectuais, os professores devem criar uma ideologia e as condições estruturais necessárias para escrever, pesquisar e trabalhar uns com os outros, na produção de currículos e repartição do saber e do poder.

Ao dimensionar a docência e a autonomia profissional, resgata-se a valorização ao papel dos professores nas instâncias educacionais e na sociedade, com a responsabilidade de compreender os limites do território contestado em que atuam (SILVA, 2000). Os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas em um confronto diário de forças ideológicas, políticas e culturais, utilizando estratégias invisíveis nas mediações que constroem para garantir a aprendizagem na escola.

Nos processos de formação profissional e políticas públicas, cabe contribuir com a formação contínua dos professores, no sentido de contemplar nos seus processos de ensino, as melhorias e o avanço educacional escolar, também nos projetos de inovação na escola. Nesses espaços de resistência, vencendo as diferenças culturais e sociais, buscam a participação de todos os estudantes que em processos de interação e acolhimento, constroem uma visão coletiva de todos os envolvidos no processo educacional e na sociedade.

A autonomia dos professores nas concepções da docência inovadora dos participantes, buscou relacionar a presença ou a invisibilidade de suas estratégias de ação pedagógicas, com intuito de detectar se há autonomia para inovar. Essa forma de visualizar a docência, dimensiona o professor como profissional não isolado ou único, mas interativo no coletivo da escola, comprometido com o projeto educacional escolar. Nesta dimensão, interferem as políticas públicas e educacionais, as condições de trabalho, e a gestão das questões oficiais educacionais, expressas nas propostas e diretrizes curriculares.

Na complexidade da ação docente, estão agregadas as ambiguidades, as resistências à reprodução social, e que necessitam ser mencionadas e congruentes ao se abordar aspectos constituintes da prática pedagógica de professores

inovadores. Neste sentido, Lopes (1999) clarifica o papel da mediação didática no trabalho docente:

(...) uma ação de relacionar duas ou mais coisas, num sentido dialético em um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia (LOPES, 1999, p.209)".

A configuração do papel docente, bem como as necessidades dos ambientes formativos para professores, nos dias atuais, implica no reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores e as circunstâncias em que os professores atuam profissionalmente na escola. Pensar sobre a docência e suas práticas, compreende conceber as relações que nela se estabelecem com sujeitos e objetos inerentes ao processo de ensino.

As relações da docência, com seu objeto de trabalho, são de suma importância, ao abordar e propor processos de inovação. Para além de estratégias diferenciadas de ensino, a inovação pressupõe uma compreensão da relação de interação com o saber sobre os estudantes e sua relação na/com a sociedade. Estes são aspectos constituintes do trabalho do professor que se propõe inovar no processo de ensino, cujas relações estabelecem a produção de conhecimentos didático pedagógicos no campo da inovação, no âmbito escolar.

Charlot (2010) em seus estudos na atualidade ao abordar a importância da pesquisa com professores, relacionando a movimentos de inovação, refere-se à análise da relação que estabelecem com o saber, e alerta para a questão central, que diz respeito à prática social e cultural do aluno. Esclarece que quem deve aprender é o aluno, e não é o professor que fará o trabalho intelectual por ele. Isto significa que, no centro do ensino e da docência está a prática do aluno, não a prática docente. Clarifica o autor, que o trabalho do professor não é ensinar somente, mas permitir que o aluno aprenda, e esclarece neste caso, que não é a mesma coisa que fazer aprender, mas empregar todas as suas possibilidades para o ensino. Sobre as práticas que o professor emprega, o autor preconiza que:

[...] a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno. Para aprender é preciso entrar numa atividade intelectual [...] não me importa a moda, não me importa saber se o professor é tradicional ou inovador, o que importa saber, é se o trabalho do professor ajuda o aluno a desenvolver uma atividade intelectual, e também, qual é o sentido dessa situação para o aluno. É por isso que estou trabalhando na questão do saber

em sua relação com a escola, que é a relação com o sentido (CHARLOT, 2010, p. 96).

Nesta perspectiva, inovar pressupõe que a ação inovadora deva contribuir com a mediação docente, como movimento que possibilite ao professor, estabelecer uma relação com o saber que será agregado ao processo de ensino e construído pelo estudante. Um saber escolar⁸ construído e que seja significativo para o estudante, pressupõe uma inserção compreensiva que o leva a interagir em seu papel social/cultural, que não é pré-determinado. A atuação dos professores contribui neste caso, com a formação deste novo agente social, favorecendo o exercício de uma reflexão consciente sobre a sua participação em sociedade.

As compreensões sobre a docência, articuladas entre as questões macrossociais e micro sociais, clarificam o papel da inovação na escola, em sua relação com as mudanças da sociedade atual. Desmitificando a dicotomia e a fragmentação destes dois níveis de aspectos, entende-se a prática docente contemplando as influências de ambas as perspectivas. Na sequência deste capítulo busca-se elucidar aspectos integrantes da prática docente inovadora, dialogando com as categorias teóricas que constituem a epistemologia da docência.

3.1.1 Análise sobre os conhecimentos mobilizados pelos professores inovadores

Na constituição da docência inovadora, compreende-se o professor como um profissional com conhecimentos inerentes à sua formação profissional, e de saberes oriundos de sua experiência docente, permeada por processos socioculturais do contexto escolar em que atua. Esta é uma prática intelectual que transforma sua ação docente, na qual é também transformado/a, para além da transmissão de conteúdos prescritos e externos à vida dos sujeitos do ensino.

A interlocução desses conhecimentos se faz presente na prática docente contemporânea e em processos de inovação, conceber o novo sem dimensioná-lo a aspectos da identidade e da profissionalidade docente e das relações que estabelece

⁸ O saber escolar, segundo conceito de Lopes (1999) é um saber de epistemologia própria, no qual o aluno ao construí-lo, estabelece relações e rupturas entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, o que confere importância significativa à mediação didática docente no processo de aquisição, reconstrução e construção de novos conhecimentos durante o processo de escolarização.

com os sujeitos, seria fragmentar a análise das práticas docentes inovadoras. O docente ao estabelecer a interlocução entre seus conhecimentos e os processos da prática cotidiana na escola, consegue compreender a inovação, ao fazer desta, uma possibilidade para avanço no ensino considerando a formação sociocultural de seus estudantes.

Nesta tese, no que se refere à construção de uma trajetória formativa que emergiu das narrativas sobre os conhecimentos dos professores, no sentido de buscas a interlocução entre os professores e os interesses e necessidades revelados nos processos de ensino, considerando o contexto da escola, no âmbito da qual constroem a docência inovadora. Buscou-se desta forma, perceber nas narrativas dos professores, a presença de relações intrínsecas entre suas concepções, o trabalho de ensino e os conhecimentos que desenvolvem, para produzir a docência inovadora.

Segundo Hagemeyer (2016), importa situar o conceito de conhecimento e saber docente, que passou a ser utilizado como ferramenta teórica, a partir de 1980 e 1990, para analisar as problemáticas da formação e profissionalização dos professores. Para Monteiro (2001), tinha-se como base, o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados.

Borges (2001), refere-se à profusão de programas e orientações geradas pela pesquisa norte americana, que foi disseminada em países europeus como Portugal, França e Inglaterra. Os autores e estudiosos que iniciaram as pesquisas sobre *o que os professores sabem* e não mais sobre *o que fazem*, desde 1980, levaram a visualizar o professor como um profissional que toma decisões, faz julgamentos, torna-se um autor, que pensam e julgam.

Para Monteiro (2001), antes de se constituir em um problema teórico, o programa Knowledge base⁹, assumiu uma forma de solicitação social, uma vez que era preciso melhorar a formação dos professores, para melhorar a educação. Passava-se assim da pesquisa sobre desempenho e eficiência, para a investigação dos conhecimentos e saberes próprios da profissão docente. O saber docente desta forma os constitui como sujeitos de uma história, que os leva a produzir e mobilizar conhecimentos e práticas ao ensinar.

⁹ Expressão utilizada para tratar da Base de conhecimentos ou de saberes para o ensino.

Autores como Tardif (2012), Gauthier (1998), Shulmann (1986), e outros, dedicaram-se a estudos relativos à epistemologia da docência, ao abordar como se constituem os conhecimentos e saberes dos professores. Entre os autores que se dedicaram ao estudo dos saberes e formação dos professores, os estudos e pesquisas de Lee Shulman (1986), que traz os elementos de análise que possibilitem interpretar e estabelecer um diálogo com as narrativas dos professores inovadores, sobre a constituição de seus conhecimentos docentes.

Shulman (1996) se aproxima da metodologia de narrativas autobiográfica, ao conceber os conhecimentos na perspectiva discursiva ou de verbalização dos professores, ao dizer que para *ser professor* deve-se ter uma base de conhecimentos (knowledge base), sendo que não basta ter um conhecimento específico da matéria para ser professor. Em sua pesquisa sobre os professores, o autor considerou que não se levava em conta os processos de mobilização de conhecimentos dos professores ao ensinar, que chamou ou definiu como o “Paradigma perdido”.

O autor chamou a atenção portanto, para base de conhecimentos dos professores a partir de três categorias de conhecimentos:

- *conhecimento do conteúdo ou da matéria ensinada*, em que o professor compreende a estrutura da matéria por meio de estrutura substantiva; consiste na organização dos conceitos da disciplina para incorporar noções e fatos, fazendo com que os alunos percebam o que é essencial no que é ensinado, o que é verdadeiro e válido, expressando um conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão dos alunos;

- *o conhecimento pedagógico ou pedagogizado*, que vai além do conhecimento da matéria, da proposta oficial e do assunto por si mesmo, para a dimensão do conhecimento do assunto para ensinar. Nele, o professor emprega analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, modos de representar e formular um assunto para torná-lo compreensível aos outros, incluindo o que faz um assunto fácil ou difícil. Este momento inclui, por excelência, a pesquisa sobre a aprendizagem e a opção por materiais e pela rede de informações a serem utilizados;

- *o conhecimento curricular* é o conjunto de programas elaborados para o ensino de conhecimentos e assuntos específicos e tópicos em um nível dado, complementado pela variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a esses programas. Esse é o conhecimento que o professor adquire pela via das

propostas e diretrizes oficiais de currículo, que servem como indicações ou contraindicações para suas situações particulares, e que leva o professor a moldar suas práticas;

Lee Shulman (1987) considerou ainda que:

- o conhecimento dos alunos e de suas características, considerando a transmissão do saber a partir da cultura do aluno e da forma como aprende, transformando o conteúdo e possibilitando sua compreensão. Esses processos envolvem a subjetividade do professor, seus julgamentos e as preocupações centrais de sua prática com os objetivos do ensino e formação dos alunos;

- o conhecimento do contexto educacional, que consiste no desenvolvimento da profissionalidade docente em ligação estreita com a instituição escolar e o contexto social em que se insere; neste processo, pode-se observar a inserção do professor na cultura escolar e aprendizagem em experiências compartilhadas;

- o conhecimento dos fins educativos, que se refere aos valores e significados filosóficos e históricos. Situam-se aí as posições conceituais e políticas, a criticidade nas interpretações e a escolha de metodologias e atividades a partir das propostas pedagógicas escolares. As contribuições do autor têm sido referências para conhecimentos relativos à prática docente e suas pesquisas e de seus colaboradores dedicaram-se a investigar a compreensão dos conhecimentos e ações reveladas no desenvolvimento do ensino.

Os conhecimentos dos professores segundo Shulman (2014) derivam de quatro diferentes fontes, sendo elas a formação acadêmica na área do conhecimento ou disciplinas, os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado e, pesquisas sobre escolarização e docência. Nesta perspectiva considera as organizações sociais, as formas de aprendizado humano, a relação entre o ensino e desenvolvimento humano e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem e a sabedoria que deriva da própria prática. Estas fontes se identificam com os elementos integrados das identidades dos docentes inovadores participantes desta pesquisa.

Para Shulman (2014), esta base não é fixa ou definitiva, e afirma que muito ainda pode ser pesquisado, descoberto e refinado. Nesta perspectiva busca significados e compreensões sobre a docência inovadora o que se aproxima das preocupações da presente pesquisa.

Shulman (2014), contribui ainda, para a compreensão das narrativas de como se constitui os conhecimentos da docência, com uma teoria referente ao ensino que para o autor começa com o ato de razão, continua com o processo de raciocínio, culmina com ações para transmitir, extrair envolver ou atrair, e em seguida demanda muita reflexão, até o processo começar de novo. Assim, Shulman (1987), aprofunda a análise da ação do professor como elaboração do conteúdo pedagogizado, quando os processos de racionalização pedagógica incluem elementos que interagem em um processo não linear, em diferentes momentos que incluem a compreensão, a transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão

As contribuições do autor auxiliam as questões implicadas na constituição da identidade profissional docente, não limitando a epistemologia da docência à prática, mas evidenciando o professor como intelectual que protagoniza a ação pedagógica, e não como um técnico que interage a partir de determinações externas à sua atuação profissional. Como afirma Shulman (2014), a compreensão consiste em um dos pontos chave de sua prática como mobilização de conhecimentos, e para o autor, para aprender é necessário compreender.

Neste sentido, o que distingue ao *knowledge base* para o ensino, é a intersecção entre o conteúdo e pedagogia, a capacidade do professor de transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações de habilidades e conhecimentos prévios de seus alunos” (SHULMAN, 1987). No caso do professor inovador, a utilidade deste conhecimento está no seu valor para o julgamento e ação sobre as metodologias de ensino que possam ser usadas apropriadamente, a fim de forjar decisões pedagógicas que levem às aprendizagens necessárias a cada nível de ensino.

Ao admitirmos que o conhecimento docente não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e diferentes momentos da história humana, de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos conhecimentos *no* e *pelo* trabalho docente.

Na busca de analisar os processos da docência inovadora no contexto da escola atual, propomos refletir sobre suas dimensões nesta pesquisa, para compreender quais conhecimentos o professor inovador possui, como os constrói, que tipo de diálogo eles estabelecem entre si e com seus pares.

Ao constituir os conhecimentos da docência, um aspecto muito importante para se compreender o pensamento voltado à inovação na escola, refere-se a compreender quem fala, do que fala, sobre o que fala. A partir do próprio professor que inova, cabe perguntar como se constituem seus processos formativos, e quais os espaços, e atividades possíveis para o desenvolvimento profissional. Neste caso, cabe clarificar quais os referenciais que sinalizam os redimensionamentos da ação pedagógica que possam impulsionar os processos de inovação na instituição escolar.

3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA INOVADORA: CONCEPÇÃO, ABRANGÊNCIA E FINALIDADES

Na compreensão da constituição profissional dos professores inovadores, verifica-se a proximidade e interação da sua formação com a prática que desenvolvem e com um processo de desenvolvimento profissional contínuo. Da mesma forma que a inovação difere de uma ação individual, momentânea, relacionada à competência pessoal, a formação e desenvolvimento profissional está condicionada às condições em que os professores trabalham.

Desta forma, para além de modelos prescritos e limitados, importa que o desenvolvimento profissional dos professores que inovam, possa buscar situações formativas que favoreçam seus diversos interesses e atividades que levem à ampliação dos processos formativos.

Para se abordar a formação profissional da docência inovadora, compreender como, onde e de que forma ocorre o desenvolvimento profissional docente (DPD) e suas dimensões, refere-se a analisar estes processos nos ambientes da escola, nos espaços e tempos em que acontecem em relação aos sujeitos e suas relações sociais e culturais, são pilares norteadores

Os autores Crecci e Fiorentini (2013), mencionam que o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos, por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação; a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No contexto

brasileiro, destacam os autores que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional na educação.

Para Marcelo Garcia (2009) o conceito de desenvolvimento profissional docente, compreende aquisições de conhecimentos, saberes e experiências formais e informais, que configuram referenciais sobre as atividades que formam qualitativamente os docentes na construção do *ser professor* na escola contemporânea.

O autor esclarece que o desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo, que pode se concretizar na escola em que o docente trabalha. Este processo contribui para o desenvolvimento de habilidades para o ensino, auto formação e formação dos estudantes, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

Marcelo Garcia (2009), refere-se à modificação deste processo na última década e esclarece que:

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO GARCIA, 2009, p.7).

A compreensão sobre o que configura o desenvolvimento profissional dos professores, em que ocorrem essas etapas de formação profissional, quem são os sujeitos que as compõe, bem como, quais seus propósitos, apresentam-se como questionamentos que norteiam a compreensão sobre a constituição da docência. Neste sentido, compreender no que consistem esses processos em que o professor constrói sua formação, auxilia o avanço e até mesmo atenua os entraves para um desenvolvimento profissional que possibilite a ampliação dos processos de inovação nas práticas docentes, com vista a avanços no processo de ensino e formação de seus estudantes.

Cressi e Fiorentini (2013) alertam que muitos processos de formação docente têm se utilizado este conceito de forma aligeirada, sem as propriedades ao qual se

propõe. Desta forma, cursos e oficinas esporádicos de formação docente, oferecidos de tempos em tempos, muitos de curta duração, nos programas de formação continuada são induzidos ou contratados pelas secretarias de educação, e muitas vezes, chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional.

Desta forma, pouco contribuem com o DPD, com relação à inserção e emancipação cultural e profissional dos professores, principalmente porque não abrem espaço para que os professores explorem e problematizem suas próprias práticas. Os autores alertam esse termo DPD, em alguns processos, representa apenas um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação continuada. Afirmam que, tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade profissional de professores nas escolas, precisam aprofundar os estudos em relação aos pressupostos e concepções formativas que os sustentam.

Catani (2010), ao analisar a investigação sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, contempla uma dupla referência: de um lado, as práticas de formação, e de outro, as relações com o conhecimento que essas práticas favorecem. A unificação dessa dupla referência é possível nas situações em que os indivíduos discutem suas práticas, sua história de formação e suas relações com os conhecimentos, nas situações nas quais se defrontam com múltiplas histórias e modalidades pessoais de relações com a realidade.

3.2.1 Desenvolvimento profissional docente: tempos, espaços formativos de/para a inovação

Os projetos educacionais de mudança e inovação na escola, no decorrer do tempo, vêm buscando melhorias para o ensino e a aprendizagem, e direcionam na maioria das vezes o seu potencial aos professores, como agentes desse processo. Os apontamentos acerca dos professores como agentes sociais, pressupõem uma ação individual, sendo que a atenção e os questionamentos, se debruçam sobre o professor, e na sua formação profissional.

Esses investimentos formativos, acontecem de forma isolada, como se a prática e a formação docente fossem aspectos distintos. Durante o desenvolvimento da tese se esboça uma perspectiva teórica e prática para uma visão articulada sobre a docência, que não prescinde da teoria. Salienta-se a compreensão do trabalho dos professores como prática social, que se insere nos processos culturais escolares, nos

quais são muitos os temas da formação docente considerando uma ação inovadora, como categorias que se relacionam.

O desenvolvimento profissional neste estudo, trilha uma forma multidimensional considerando: os processos de formação inicial e continuada, universidade e escola, teoria e prática, professores e pesquisadores, políticas públicas e órgãos de administração escolar, os quais estão compreendidos num movimento articulado de subsídio mútuo. Assim, nesta perspectiva, a relação entre a teoria e a prática, a prática e a formação, não são compreendidas como dicotomias e sim como aspectos constituintes inseparáveis e intrínsecos ao desenvolvimento profissional docente, que serão analisados na pesquisa.

Nóvoa (1999) alerta que o processo de formação docente, organizado de forma individualizada, pode ser útil para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorece o isolamento e reforça uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. As práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas, levam à emancipação profissional, como para consolidação da profissão docente na perspectiva de produção do ensino e formação escolar, considerando seus saberes e seus valores.

A formação inicial e continuada, bem como a prática dos professores nos ambientes de ensino em que atuam, devem ser analisadas em um sentido de reciprocidades, compreendendo avanços e limitações dos processos que lá ocorrem, sobretudo preservando a relação entre a teoria e a prática, levando em conta os espaços em que ocorrem.

A relação com entre a universidade e a escola, com relação aos processos formativos para os professores, ainda se mostra pouco expressiva. A análise deste espaço formativo como aprendizagem que se volta para professores, pesquisadores, e formadores, ainda revela uma certa invisibilidade nas instâncias de formação docente. Essa perspectiva se volta aos dimensionamentos da prática e da formação pedagógica, vista num sentido individual, pragmático, técnico, aproveitando pouco a escola como espaço formativo e produtor de conhecimentos para os diferentes sujeitos do ensino.

Ao abordar a formação de professores, busca-se ampliar estas compreensões numa direção de coletividade e de interações, e para tanto, destaca-se o papel docente no seu próprio desenvolvimento profissional, que pode ser previsto na relação

com seus pares, no espaço escolar ou num ambiente formativo no qual participem estudiosos, professores e pesquisadores. Nesse sentido de reciprocidade, reitera-se as etapas da formação, dos saberes dos professores e os processos de pesquisa que constituem a sua formação, bem como os adventos de evolução tecnológica na atualidade, que contribuem com a formação e o processo de pesquisa dos professores.

O conceito de Desenvolvimento profissional docente, nesta pesquisa, apoia-se numa concepção de preparo profissional para além da formação inicial e continuada. Esta possibilidade concebe o professor como profissional de ensino, que vem construindo sua carreira docente e seus conhecimentos, mesmo antes de ingressar no magistério, quando sua trajetória epistêmica para o ensino sofre diferentes influências.

A formação docente vista como processo, visa romper com a fragmentação no estudo da epistemologia da docência, separando em fases, como se o professor a cada etapa de sua carreira, construísse de forma diferenciada seus conhecimentos, como se não estivessem relacionados. Marcelo Garcia (1999) apresenta o desenvolvimento profissional docente como:

(...) uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe, uma abordagem na formação de professores que valoriza *o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança*. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p.137).

Ao se abordar a formação docente enquanto processo de desenvolvimento profissional, amplia-se a abordagem não somente de analisar a formação do docente, mas de todos aqueles que têm responsabilidades ou implicações no processo escolar. Este processo de desenvolvimento, inclui as dimensões do desenvolvimento pedagógico e o aperfeiçoamento do ensino do professor, através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou competências instrucionais ou de gestão e organização do trabalho pedagógico escolar, em face das mudanças contemporâneas. Segundo Marcelo Garcia,

As mudanças no panorama contemporâneo que se revertem em mudanças metodológicas no ensino, precisam contribuir para a superação de dificuldades que impedem na maioria das vezes os estudantes avançarem em seus processos de escolarização. O desenvolvimento cognitivo, refere-se à aquisição de conhecimento e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores, como também o desenvolvimento teórico baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p.138).

O autor compreende o desenvolvimento profissional docente através da investigação e o desenvolvimento da carreira, mediante a adoção de novos papéis docentes. Este processo de desenvolvimento da docência, possui uma relação epistemológica com a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. Um processo de formação docente que vise contribuir com desenvolvimento de profissionais de ensino, deve integrar na prática esses campos de conhecimento.

Fiorentini (2013) considera a compreensão da coletividade no processo de desenvolvimento profissional docente, ao mencionar um aspecto de seus estudos e neste sentido, o autor menciona a forma como ocorre a relação entre sujeitos e comunidade investigativa, à medida que os professores realizam conjuntamente, questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e sistematizam saberes sobre elas.

Optamos por continuar utilizando o termo desenvolvimento profissional docente (DPD) na pesquisa, para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional. Fiorentini (2013) através de suas pesquisas, buscou proporcionar a compreensão de que os resultados obtidos, através das vozes dos professores participantes de grupos colaborativos, trazem fortes evidências sobre a importância dessas comunidades como posturas investigativas.

A escola e a formação e professores vistas no real sentido de parceria, considera que as contribuições para o avanço no processo de ensino decorrentes desta interação, serão eficazes para ressignificar práticas docentes e aprendizagens escolares. Marcelo Garcia, refere-se ao extremo individualismo na ação pedagógica, ou a discussão somente a partir de modelos sindicais que podem se tornar formas obsoletas de encarar a profissão. Para o autor,

O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de

funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre profissionais (MARCELO GARCIA, 2009, p.16).

Em todas as abordagens sobre desenvolvimento profissional o professor e sua participação plena, são fatores de partida para a busca de avanços na profissão. O professor é um sujeito protagonista neste processo, produzindo conhecimentos e pesquisando sobre a prática. O ponto de partida, pode ser localizado nas demandas, e/ou problemas que os professores trazem de seus contextos de trabalho na escola, quando focalizam os desafios socioculturais ainda não contemplados pela escola. São fios condutores para processos de formação profissional, no qual o elemento fundamental é assegurar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, com vistas à participação efetivamente democrática em sociedade.

O Desenvolvimento profissional docente (DPD), se constitui em diferentes espaços: na universidade, em cursos das mantenedoras, em espaços não físicos, em que a tecnologia digital pode ser integrada e promover a interação entre os conhecimentos e saberes dos sujeitos. Ao analisar a área da formação docente, André (2010) afirma:

Essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo (ANDRÉ, 2010, p.180).

Portanto, a inovação implica no desenvolvimento profissional docente, que deve ter seu *locus* na escola, em interação com os sujeitos estudantes e seus espaços culturais plurais, e espaços sociais para vida pública democrática como preconizam Costa (2010) e Giroux (2003).

Os processos e atividades da formação profissional, demandam como pontos de partida e propósitos da pesquisa sobre as práticas docentes, tendo como justificativas e causas de avanço, a utilização e significado das tecnologias, as compreensões sobre o cotidiano e as diferentes formas de interações culturais no ambiente escolar. Busca-se o diálogo *com* e *entre* os sujeitos em seus espaços da aprendizagem, o que consiste em delinear na sequência, os processos de inovação construídos no âmbito da escola básica, e as possibilidades do desenvolvimento profissional docente nesta perspectiva.

As escolas na atualidade apesar de algumas mudanças promovidas ao longo dos anos, apresentam ainda estruturas calcadas em tempos passados, e buscar compreender como se estabelecem as relações neste espaço na atualidade, ainda se apresenta como desafios à pesquisa que propõe adentrar o cotidiano escolar. A sociedade atual estabelece diferentes relações de espaço, tempo, e a forma de comunicação ocorre de forma diferenciada com a contribuição de avanços tecnológicos digitais, sendo que a diversidade cultural e social se apresenta nas práticas escolares, de forma cada vez mais distintas, presentes na constituição das turmas na escola. Todas essas relações encontram-se atreladas ao processo de ensino, inovação e contribui para análise da função social da escola nos dias atuais.

Essas compreensões, são pilares norteadores para investigações com objetos de estudo que se referem aos sujeitos e processos de inovação ao interagir no espaço escolar. Nesta perspectiva a escola é um espaço intercultural, híbrido em suas formas de ensino, em diferentes espaços, tempos e sujeito de aprendizagens.

Dentre os desafios que se apresentam nesta investigação e necessitam dialogar com o referencial teórico da tese, a escola é vista também como contexto de aprendizagens para professores contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes. Desta forma, como espaço de ensino, não apenas para alunos e também para os professores, e futuros docentes, e porque não tem contribuindo com trocas pedagógicas que incluam pesquisadores, especialistas que participem destas interações pedagógicas.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza que a escola poderá contribuir com o DPD, ao contemplar o esforço para maior participação entre os professores, que sejam inovadores ao desenvolver os processos curricular, e onde as salas de aula sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem. Desta forma, a escola é um espaço social no qual os processos culturais se entrelaçam, influenciam as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, ocasionando mudanças no processo de ensino, como um dos desafios da docência na contemporaneidade. As perspectivas do desenvolvimento profissional docente estão alojadas nas relações culturais produzidas nas escolas, e contribuem para aproximar os professores e demais sujeitos da escola, na busca por projetos e objetivos comuns.

Assim, Marcelo García (1999, p. 146) define alguns modelos de desenvolvimento profissional e aponta que, ao longo do tempo, a tendência seria o

surgimento de outros ou a complementação dos já existentes. De forma sistematizada apresentamos os modelos indicados pelo autor:

- “Modelo de Desenvolvimento Profissional Autônomo” – concepção de que os professores aprendem sozinhos, são capazes de construção de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão” – refere-se ao uso de estratégias que proporcionem a reflexão e o desenvolvimento de competências metacognitivas; ainda o conhecimento e análise do trabalho do professor compartilhado e/ou supervisionado por outro profissional e colegas;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro” – envolve atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos para resolução de problemas da própria organização escolar; promove aprendizagens a partir da necessidade de um problema a resolver;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação” – envolve os espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional através da investigação” – implica a investigação de uma situação do cotidiano escolar que possibilite aprendizagens da docência;
- “Modelo de Desenvolvimento Profissional Integrador – é um modelo de proposta integradora e que envolve aspectos dos outros modelos já citados, o Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício (SIPPE). Visa à institucionalização do aperfeiçoamento dos professores, centrado na escola, com o local de trabalho dos professores como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

Na prática docente, um dos aspectos que tem sido correlacionados à inovação é a questão tecnológica, a qual tem sido fonte de novas maneiras de empreender mediações entre o conhecimento e os estudantes. A mudança nas programações das atividades, está presente nas redes de comunicação, na Internet, nos celulares, nos jogos e games, nos filmes e em tantas outras formas que veiculam o conhecimento, das áreas de ensino e de outras esferas da vida humana. As inovações com relação

à cultura digital¹⁰, têm direcionado os processos inovadores no âmbito escolar, como no contexto vivido a partir dos últimos anos, em que os professores passaram a utilizar as atividades remotas.

As mudanças de estratégias pedagógicas para professores no processo de ensino, também são destaque como impulsionadores de processos de inovação do ensino escolar. Como elementos constituintes que permeiam a inovação na escola, devem ser contempladas com a devida potencialidade, mas ao se pensar em inovar, deve-se ir além ou quem sabe por vezes, perpassar por questões já antes abordadas e que até hoje ainda não foram vencidas na maioria das escolas.

As necessidades de inovação agregam-se a antigas demandas ainda não superadas e que por vezes alicerçam projetos inovadores, fazendo com que estes se coloquem a serviço de educação voltada ao mercado, na busca de atingir seus propósitos. Estes projetos direcionam processos que por vezes adentram o cotidiano escolar com suas representatividades e diferentes discursos, que por vezes, incentivam a competitividade docente, a individualidade, e a primazia da técnica sobre as relações direcionando projetos de inovação nas escolas. Ao contrário o empreendimento da inovação requer a atenção aos processos da diversidade cultural e às possibilidades de inter, e transdisciplinaridade, e a busca de planejamentos compartilhados entre as áreas de ensino e por isso entre os professores.

A cultura escolar e do *habitus* já instaurado nas formas de atuação docente, podem reforçar antigas práticas homogeneizantes e rotinizadas. Estas relações que se estabelecem na escola, por vezes desafiam as instituições e seus profissionais quando procuram avançar e construir relações mais plurais, e que atinjam a todos os estudantes que frequentam a escola, distanciando-se de atitudes que acentuem as desigualdades culturais e sociais.

¹⁰ Santaella (2003), conceitua a cultura digital como um processo cultural contemporâneo onde ocorre a convergência das mídias, sendo que essa convergência se processa na coexistência entre a cultura de massas e a cultura das mídias, estando estas últimas ainda em plena atividade, responsáveis pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu na atualidade e que é uma das marcas registradas da cultura digital.

3.2.2 Docência inovadora: referenciais para o desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente como formação contínua, se entrecruza com processos identitários da docência, no sentido de lidar com os problemas de existir numa sociedade que requer compreensões sobre novos conhecimentos e domínios para a mudança, e está associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Este torna-se um dispositivo de formação que integre a reflexão a partir de uma análise narrativa das memórias que foram contadas pelos professores que participaram da pesquisa proposta.

Neste caso, as preocupações expressas nas categorias que emergiram das narrativas e trajetórias docentes, emergiram como pontos norteadores e referenciais que possam contribuir com processos formativos de professores, com vistas a inovação na prática pedagógica. O centro destas preocupações aloja, de forma explicitamente expressa, a questão da identidade, sob a forma de temáticas como a da solidariedade numa sociedade que multiplica as formas de exclusão, a das pertenças aos grupos de trabalho e de redes de comunicação, ou das estratégias profissionais ligadas as transformações que seguem de forma constante.

O trabalho de pesquisa a partir da narrativa sobre a docência e inovação centradas nos processos de desenvolvimento profissional correlato a adventos socioculturais imbricados nestas práticas docentes, na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, continuidades e rupturas. Neste processo, os projetos de vida, os múltiplos recursos utilizados para as aquisições de conhecimentos e experiências, a descoberta de metodologias para a docência, e das metodologias on-line, ou de formas híbridas de ensino, tornam-se um trabalho de reflexão a partir da *narrativa da formação de si*.

Esta formação está ligada ao viver esta formação, pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, assumindo uma proposta em grupo ou com os pares, com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As trocas estabelecidas no processo formativo no decorrer da pesquisa, nos momentos singulares e coletivos, são confrontadas à sua frequente adequação/inadequação, como uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação.

O ser professor inovador na escola básica contemporânea, requer investimento no processo de formação, em diferentes tempos e espaços. Desta forma a pesquisa a partir das interlocuções com os pares, com os autores selecionados e com o pesquisador contribui para estes processos formativos.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante em encontros previamente planejados, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e passem a refletir sobre as possibilidades de desenvolver novos recursos, estratégias, como formas solidárias e alternativas que estão por descobrir ou inventar.

As crenças de cada um/uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. Será facilmente compreensível, a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade, que permeia nossas atividades profissionais, e que busca percorrer a inovação como novas ideias de melhorar o ensino e a formação dos estudantes, isto é, a formação dos cidadãos que vivem e viverão na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento profissional docente, tornou-se um impulsionador da mudança, assim como a compreensão das necessidades de redimensionamentos tendem a impulsionar as práticas de inovação escolar. Um desenvolvimento profissional para além do individual, onde o professor, a escola e sua formação se constrói em colaboração entre seus sujeitos promoverá a mudança também para além de novas estratégias pedagógicas, restritas às salas de aulas.

Para Nóvoa (1999) a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, e é produzida nesse esforço de inovação e procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos em que se dá um novo sentido às práticas de formação de professores nas escolas.

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação

contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parcerias entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar os processos de formação baseados na anulação das possibilidades dos diversos atores, e inventar uma base de formação, construída a partir de um investimento positivo de todos os saberes.

Cabe considerar que estas relações começam pelo trabalho conjunto de professores, com colaboração e trocas pedagógicas visando melhorias educacionais, como uma troca que se agrega ao diálogo com a comunidade escolar, com os gestores e seus formadores.

Fiorentini (2013), propõe que os professores desenvolvam práticas investigativas em comunidades, a partir do planejamento de atividades que sejam realizadas em sala de aula, para desenvolver materiais didáticos e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender na escola atual. Sugere ainda o compartilhamento a análise de atividades desenvolvidas em sala de aula, visando realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica o que leva a ressignificar a literatura de áreas de ensino entre outras necessidades.

A escola e a prática dos professores, vistas nesta dimensão de interação, e como processo de constante aprendizagem para seus agentes profissionais, torna-se espaço de reflexão, pesquisa, formação para alunos e professores, e este é um dos caminhos para se trilhar a perspectiva de inovação escolar, para um espaço que contemple avanços coletivos e sociais. O DPD não se limita ao espaço escolar a compreensão aqui defendida não é limítrofe, e sim abrange diferentes territórios de aprendizagens, tantos para aprendizagens dos estudantes, como para a de seus professores.

Day (2001) refere-se às projeções para o desenvolvimento profissional dos professores, nas quais divisa a importância das parcerias com os diferentes sujeitos ou agentes do espaço escolar. Estes movimentos conjuntos de comunicação e trocas, coadjuvantes das redes de aprendizagem, são indicadas pelo autor como contribuições ao processo de inovação na escola. Nas práticas inovadoras, segundo Day (2011), as parcerias não só trazem benefícios para o professor, como para o coletivo dos professores no âmbito da escola contemporânea.

A aprendizagem em comum, facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, mas o contrário também é verdadeiro, que a concepção de

espaços coletivos de trabalho, pode constituir um excelente instrumento de formação. Desta forma, apresenta-se não apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente, mas projeta-se nessa coletividade, também aqui, a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora (NÓVOA,1999).

Esta compreensão de desenvolvimento profissional, contempla a identificação com a docência, trajetória profissional percorrida pelos professores em seus percursos de ensino, com diferentes turmas, escolas e experiências formativas. Considera a formação inicial, concepções, teorias e propostas adotadas, cursos e busca de qualificação profissional, empreendida em relação aos processos sociais e culturais do contexto contemporâneo, correlacionando-os às características e necessidades da aprendizagem e formação dos alunos, bem como de iniciativas de inovação e mudança na prática docente.

Ensinar na escola da sociedade contemporânea, implica estabelecer novas dimensões ao processo de educação escolar, que possibilitem aos alunos, por meio do conhecimento elaborado e dos novos conhecimentos, uma ampliação de sua compreensão de mundo, para que venham a interagir numa sociedade em permanente a construção e a incompletude. Nóvoa (2019) menciona a ideia do terceiro lugar, que implica operar com a ideia de diferenciação e convergência de papéis, combatendo a crença, bastante difundida na cultura acadêmica, da existência de uma hierarquização no sistema de saberes que legitima uns em detrimento de outros, reforçando as relações assimétricas de poder.

Segundo Nóvoa (2019), constituir uma comunidade de formação, na qual coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, pressupõe criar as condições para uma verdadeira formação profissional docente, que pode e deve ser buscando parcerias, e necessariamente entre com parceria entre a universidade e a escola. Na universidade, é importante que haja abertura ao diálogo com as escolas e com os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e com os professores iniciantes.

A aproximação entre escola e universidade é um dos caminhos para a docência no contexto atual,

É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir. (NÓVOA, 2019, p.14.)

Para tanto, os processos desenvolvimento profissional de professores, além da dimensão do profissionalismo, deverá contemplar também uma construção e (re) construção de conhecimentos científicos que possibilitem o embasamento teórico necessário à atuação pedagógica na escola atual (SILVEIRA, 2014).

Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional da maioria dos professores tem ocorrido fora do espaço escolar, sem compromisso de continuidade ou aplicação em aulas. Para que esta situação seja alterada, é necessário prestar atenção a aspectos da escola que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de formação. Para isto, a escola deve propiciar o que definiu como liderança instrucional, e que definimos como *liderança colaborativa*, entre os professores, de modo que exista uma rede interna na escola, que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações.

Em segundo lugar, Marcelo (1999), salienta a existência de uma *cultura de colaboração ou compartilhamento*, em oposição a uma prática individualista, que é potenciada pela existência de objetivos partilhados entre os professores. Em terceiro lugar, propõe o autor, *a ligação entre desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional*, o que requer uma gestão mais democrática e participativa, na qual os professores possam tomar decisões em aspectos que sejam relevantes para o desenvolvimento de projetos de formação, que nesta proposta, se expressa como busca de novos domínios da docência no campo da inovação.

Para isso a escola precisa de autonomia para organizar o currículo, os espaços e os tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores, bem como também a autonomia financeira, que tem a ver com a prática de autoavaliação institucional e de professores. Este constitui um processo de diagnóstico de necessidades formativas, no qual a formação deverá responder e que é influenciada pelos fatores da política educativa, externos à escola.

Destas afirmações, não se deve concluir que a mudança das posições políticas em relação à escola e à profissão docente, não será possível realizar qualquer tipo de

melhoria escolar e profissional. A necessidade de realizar a integração dos elementos que contribuem com a melhoria dos processos de ensino descolar, e o desenvolvimento profissional docente em diferentes áreas, considera que estes são processos de competência não só dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

O processo de autoformação aparece para docência como também um indicativo para projetos futuros de desenvolvimento profissional, e segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012), a formação na escola atual, é formação individual e social. Neste sentido, requer de todas as pessoas, especialmente dos docentes, a capacidade de autoformação, isto é, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento, os meios mais apropriados e eficazes.

A autoformação contempla os processos de aprendizagem, no qual as pessoas adultas aprendem de forma individual ou coletiva, que se responsabilizam, planejam, colocam em prática e avaliam suas próprias aprendizagens. Este processo, incide na autonomia, participação e liderança. Nestes processos de autoformação, a escola é o espaço ambiente de formação, desenvolvimento e aprendizagem, no qual se permite superar a realidade caracterizada pelo isolamento dos docentes, pelo espaço burocrático de trabalho, sendo compreendida como um ambiente de aprendizagem para professores e estudantes (VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012).

A docência inovadora é aqui dimensionada, como possibilidade de ressignificar a identidade e processos de desenvolvimento profissional. No decorrer da tese se trilhou um caminho para olhar as práticas pedagógicas dos professores no sentido de diálogo, por vezes mencionado, onde o passado, presente e futuro estão em constante interação na escola. Esta interação também foi pontuada quanto aos sujeitos que compreendem o processo de ensino e inovação, a partir da compreensão do mundo social e cultural, em que se inserem o professor, o aluno, a comunidade escolar, os gestores, entre os agentes da educação escolar.

4 A PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE

Para investigar o problema formulado, a pesquisa foi construída e desenvolvida a partir do processo trilhado por professores inovadores, selecionados em escolas dos anos iniciais da rede pública municipal de Curitiba-PR. Este percurso metodológico implicou como desafio para esta investigação, no entrecruzamento de questões contextuais sociais, culturais, pedagógicas e profissionais da docência no âmbito de atuação dos professores considerados inovadores.

Na construção teórico metodológica, optamos pela pesquisa qualitativa inicialmente, considerando o teor e diversidade das questões que interferem na docência inovadora. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, 2018), tem como pontos centrais, o pesquisador e o ambiente natural dos sujeitos que participarão da pesquisa, como fonte direta de dados, a partir dos quais o pesquisador coletará as informações e identificará os achados da pesquisa. A outra questão preponderante, refere-se ao contexto em que se desenvolve a docência inovadora como fenômeno pesquisado, considerando os processos histórico sociais e culturais nele implicados, e que possibilitarão reconhecer elementos de análise das práticas inovadoras pesquisadas

Nesta abordagem metodológica, buscou-se um maior contato e aprofundamento sobre as narrativas e memórias de professores inovadores, sobre suas práticas inovadoras que se constroem na sua forma individual (de si), mas considerando também as construções do outro, dirigindo-se ao coletivo de professores. Esta disposição investigativa e de análise requisitou nesta construção, recorrer às narrativas autobiográficas de professores que inovam, a partir do apoio teórico de Abrahão (2003, 2007, 2011).

Detectamos na metodologia das narrativas autobiográficas, as possibilidades de leitura, interpretação e análise sobre as atividades e mediações pedagógicas que os professores desenvolvem e que serão analisadas nesta pesquisa. A caracterização e análise sobre a docência inovadora nos anos iniciais escolares, nos levou a buscar formas mais apuradas de interpretação sobre os processos de construção das práticas dos professores que a desenvolvem. Voltar-se à pesquisa sobre os processos que são engendrados por professores inovadores na escola atual, leva à percepção

dos indícios evidenciados pelos professores, como sujeitos e atores envolvidos nos processos da educação escolar. A análise da “lógica” de certas práticas observadas, possibilitou reconstruir as redes que unem essas práticas às ações identificadas, neste caso entre os professores inovadores, identificando suas concepções, posições e práticas na docência da escola municipal atual.

Na construção da pesquisa, entendida como processo formativo para os participantes da investigação ainda, levamos em conta algumas perspectivas teóricas de Delory Momberger (2006), para que se pudesse propiciar no decorrer da pesquisa, momentos de encontros coletivos entre os professores, buscando privilegiar a atividade mental e de reflexão sobre a própria prática inovadora.

Na perspectiva de Momberger (2006), o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico, a partir de atividades e formas de interação e trabalho conjunto. Na pesquisa proposta, em que os docentes selecionados puderam narrar suas memórias, trajetórias e atividades como iniciantes e mais recentes, buscou-se retomar os elementos que emergiram do estudo e dos conceitos dos autores consultados, para os diálogos e momentos de análise teórica, que auxiliassem as clarificações necessárias sobre o tema da docência inovadora.

Buscou-se neste trajeto de investigação, estabelecer fases de desenvolvimento na pesquisa, buscando em cada etapa ouvir e oportunizar aos professores inovadores os espaços de escuta e de fala, para que, a partir desta interação com os participantes, fosse possível ler, interpretar e analisar suas narrativas. Com este diálogo com os docentes foi possível visualizar a forma como constroem e desenvolvem os processos da docência inovadora, procurando situar/ressituar a constituição da identidade presente na docência inovadora.

Os professores empregam conhecimentos obtidos em suas trajetórias de formação e práticas docentes, levando-os a desenvolver estratégias e opções pedagógicas para cada situação do ensino com que se deparam nas salas de aula das escolas municipais em que atuam. Nesta perspectiva, as narrativas dos professores inovadores, foram produzidas de forma individual, mas com repercussões e trocas no coletivo do grupo do qual participam nesta investigação.

Estes processos possibilitaram considerar o percurso dos/as professores/as desde sua inserção nos cursos de formação, experiências de ensino, atividades

cotidianas, e da carreira docente, considerando suas disposições de/para inovar, como atitude profissional necessária no passado, no presente e no futuro de sua carreira.

André (2010) aponta aspectos de consolidação da carreira docente, considerando a formação dos professores, como um campo de estudos e salienta que é preciso relacionar a opinião, as concepções, as práticas e os sentimentos dos professores, com relação à pesquisa sobre a aprendizagem da docência e seus efeitos nos processos de ensino. Neste caso, desenvolver a pesquisa com professores, não exclui a pesquisa sobre professores, na busca de captar a capacidade/possibilidade destes docentes, de se afastar de uma visão pragmática e/ou de racionalidade técnica, ao ressignificar suas práticas para uma atuação inovadora.

Segundo Lüdke e Cruz (2005), a supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho e à prática dos professores, não pode representar um empecilho, ou dificuldade ao constante movimento teórico, necessário à atuação docente. Desta forma a observação da experiência e da prática docente inovadora na pesquisa, favorece a reflexão e análise sobre seus conhecimentos, saberes e práticas, tendo como suporte as opções teóricas e mediadoras que revelaram, consideradas na metodologia da pesquisa.

Na trajetória da pesquisa proposta, como a intenção era de estar em interação direta com os professores investigados, buscou-se proporcionar oportunidades de tempo de atividades, para ouvir suas vozes e narrativas profissionais, visando interpretar e analisar posteriormente as experiências vividas, concepções e metodologias reveladas. As narrativas dos professores como fenômeno, método e processo de formação e práxis social (ABRAHÃO, 2007) apresentaram-se como um caminho norteador para a compreensão dos processos de inovação do grupo investigado.

A pesquisa sobre narrativas autobiográficas, parte nos momentos previstos, da narrativa “de si”, que se entrecruza com a “do outro” e “dos outros”, buscando localizar nestes “outros”, o lugar que ocupam, o que fazem, o que querem fazer, porque o fazem e para onde desejam ir. O olhar, a escuta e a análise dessas narrativas, trilhou um caminho interativo na pesquisa com os professores inovadores, e observamos que gradativamente esta forma metodológica tornou importante para os professores

participantes, falar sobre o lugar que ocupam na escola, em suas atividades, trajetórias e experiências, do ponto de vista pessoal, profissional, social e cultural.

Através desta metodologia, buscou-se chamar a atenção dos professores envolvidos, para a noção *de autoria* sobre as formas como constituem sua trajetória na docência, a partir de atividades e mediações para o ensino escolar. Ao verbalizar sobre as práticas que desenvolvem, através de narrativas orais e escritas, os professores clarificaram suas concepções, práticas e expectativas que permeiam as estratégias que desenvolvem nas escolas.

A observação e interação com as narrativas docentes, levaram a reconhecer a dependência da memória, que é componente essencial do/a narrador/a, para que o pesquisador possa construir sua análise, a partir de elementos que auxiliem a compreensão sobre o objeto de estudo da docência. Para Abrahão (2003), ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, qualifica a atuação do pesquisador que,

[...]conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. (ABRAHÃO, 2003, p.80).

Segundo a autora, nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não estabelece generalizações estatísticas, mas sim, compreende o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. Desta forma, ao iniciar o trabalho com as narrativas, interagimos considerando emoções e intuições, muito mais do que relacionando-as com dados exatos e acabados, sendo que, na presente pesquisa, os dados quantitativos também auxiliaram a análise qualitativa.

As análises das narrativas dos/as professores/as, partem do pressuposto de que estas possibilitam a construção, desconstrução e reconstrução das experiências e práticas dos docentes. Nestas interpretações, pretendeu-se pontuar possibilidades e necessidades ainda não desveladas na atuação e desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais de ensino na escola básica municipal, diante da mudança contextual e a necessidade de inovar nos processos de ensino.

As narrativas dos professores mostraram o aspecto profissional singular de cada docente, numa perspectiva plural, da teia que constitui o processo de ensino,

considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, psicológicos entre outros. Segundo Delory-Momberger (2006), a narrativa sobre o processo indefinido do vivido, que é multiforme, heterogêneo, polissêmico, realiza um trabalho de busca de sentidos e de organização, e até uma certa ordenação de funcionalidade significativa. Nesta perspectiva, propicia a possibilidade de organizar e tratar de modo temático os acontecimentos dos processos da docência inovadora no âmbito da vida escolar e do/a professor/a. Afirmar a autora que:

[...] É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida, porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Neste sentido, propôs-se aos professores inovadores que, ao narrar suas trajetórias e processos de formação, abordassem aspectos relativos à sua prática docente enquanto ações impulsionadas por necessidades, observações e reflexões que conduziram a mudanças no modo como desenvolveram novas estratégias e atividades docentes. Através de conversas e reflexões, foi possível dialogar com as ciências sociais e com os processos da cultura escolar e da escola, pois em todo o percurso das atividades, buscamos relacionar a importância das narrativas dos professores inovadores aos significados e à significância do social e cultural.

Na mesma perspectiva, Abrahão (2011) menciona a natureza tridimensional do tempo da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado, com os olhos do presente e permite prospectar o futuro, sendo que o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial. A autora considera ainda a narrativa autobiográfica em um triplice dimensão: como fenômeno, na qual o ato de 'narrar-se' é realizado de forma reflexiva; como metodologia, em que a narrativa se torna fonte da investigação e como processo formativo de aprendizagem, de autoconhecimento, e de (re) significação do vivido.

A investigação, teve no seu desenvolvimento o propósito de oportunizar um percurso formativo com vistas a contribuir com desenvolvimento profissional voltado às características reveladas por estes docentes para os leitores, investigados e também para a pesquisadora. O diálogo com as docentes investigadas e a troca epistemológica durante este processo, buscou o propósito de construir um conhecimento compartilhado e, portanto, coletivo, com vistas a atenuar fronteiras entre a teoria e a prática, a escola e a universidade, o professor e o pesquisador.

Nas percepções sobre as práticas docentes, o singular (opiniões sobre si) está também remetido ao plural (as visões sobre/do “outro”). O professor na investigação, fundamenta-se em questões referentes ao coletivo da escola, de seus pares e dos estudantes, para falar ‘de si’, o que requisitou a busca de subsídios para compreensões sobre os entrelaçamentos presentes na docência construída pelo grupo de professores inovadores.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, propõe a saída do isolamento e a reflexão sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e atitude de solidariedade por descobrir ou inventar, já que as visões de cada um/uma, sobre as potencialidades do ser humano, desempenham aqui um papel maior, em um propósito a avançar na socioanálise dimensionada por Bourdieu (2004).

No desenvolvimento da tese, o propósito de dialogar com os significados da docência inovadora, implicou compreender no desenvolvimento profissional desses professores, e da escola em que exercem seu trabalho, em busca de redimensionamentos pedagógicos. Estes docentes estão diante de desafios impostos à suas práticas, o que levou a pensar a inovação a partir do olhar dos sujeitos da docência, e não somente a partir do movimento vertical de propostas oficiais, premidos por demandas externas e interesses de uma sociedade de mercado. Buscou-se compreender de que forma os professores priorizam e moldam suas atividades, a partir de suas trajetórias reais voltadas à função social da escola.

André (2010) afirma que o esforço de pesquisar conjuntamente, na *pesquisa formação*, possibilita aos professores o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional. Menciona ainda, o grande peso com relação à constituição da identidade docente, propicia o desenvolvimento de

conhecimentos, habilidades e valores que, construídos coletivamente, promove sua aproximação entre a universidade e a escola, e conferem maior força e poder aos docentes enquanto grupo profissional.

Para Abrahão (2011) o processo resultante da rememoração, com reflexão sobre os fatos relatados oralmente ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama faça sentido para o sujeito da narração, desde de que haja sempre uma intencionalidade de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da formação. No que respeita ao processo, trata-se de experienciar o momento da narrativa e reflexões como um componente formativo, que possibilita dar sentido ao que falamos ao unir os fatos, relacionando-os ao contexto sociopolítico e cultural do narrador.

A autora explicita esta análise, ressaltando a interferência da memória na pesquisa narrativa:

Esse ressignificar os fatos narrados nos indicam que, ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não. A memória reconstitutiva de nossos destacados educadores e das demais pessoas-fonte que nos brindavam com suas narrativas. Sob este aspecto, em especial, reputamos muito adequada a proposta teórico metodológica de pesquisa que adotamos, justamente ao pretender construir um conhecimento privilegiando a profissionalização do educador, trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sócio-política que àquela se imbricam (ABRAHÃO, 2003, p.86).

A pesquisa sobre o tema da inovação na docência, com ênfase na narrativa dos professores, atenta para a vigilância de não tomar a inovação como algo abstrato, ao perder a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, sendo um processo humano. A inovação existe em um determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social (CUNHA,2004).

Para Hagemeyer (2016), desenvolver pesquisas a partir de processos metodológicos de observação, verbalização sobre si e sobre o outro, aliados a atividades mobilizadoras da pesquisa-formação, tendem a proporcionar liberdade de expressão como exercício pessoal e profissional, que propicia momentos significativos de formação. Segundo a autora, essas formas metodológicas de pesquisa, oportunizam situar e compreender conceitos, e reconhecer as iniciativas e produções

dos professores, em busca de novas lógicas de ação e linguagens da prática docente cotidiana, que articula as narrativas dos professores ao contexto em que surgiram, e às circunstâncias em que foram produzidas.

A pesquisa contemplou cuidados e vigilâncias epistemológicas ao que é falado, omitido e historicamente construído por diferentes vozes nas narrativas docentes. Na análise do conteúdo destas explanações, buscou-se compreendê-las como uma memória seletiva, por vezes intencional e em outros momentos, abordando vivências e fatos reais.

Em cada fase da pesquisa, a interpretação e análise das narrativas docentes, possibilitou identificar os aspectos de singularidade, e da pluralidade que revelaram, nas teias que constroem durante o processo de ensino desenvolvido. A escolha por essa metodologia de investigação, dialogou diretamente com a construção epistemológica do objeto de estudo, sendo que o percurso da investigação foi construído, num rememorar de aspectos propiciados pelos professores colaboradores, que revelaram a constituição da docência, em seus aspectos intrínsecos às ações inovadoras que promovem no ensino escolar.

4.1 CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA

A pesquisa sobre a docência inovadora, teve como locus, a escola básica municipal de anos iniciais de Curitiba, na qual as narrativas das professoras participantes, buscaram representar as perspectivas de pensamento, metodologias e formas de ação que desenvolviam no dia a dia da sala de aula. Todas as professoras participantes, pertencem a escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC), Paraná (PR), campo de estudo desta investigação sendo que a pesquisa de campo foi desenvolvida em diferentes escolas, com diferentes realidades sociais, e diferentes sujeitos professores. As escolas selecionadas como campo de pesquisa estão localizadas em um grande centro urbano e para a investigação proposta, as práticas docentes inovadoras foram entendidas como fazendo parte, ou integrando um contexto de relações sociais e culturais que se estabelecem nestas escolas.

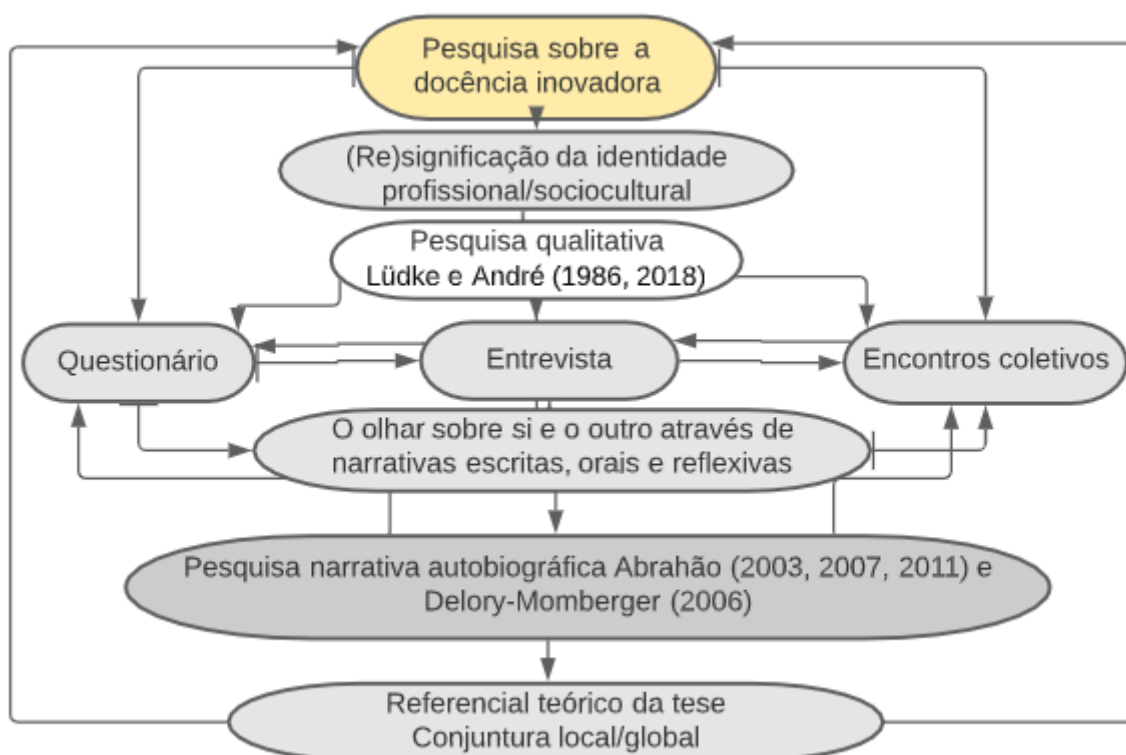
Nesta pesquisa, buscou-se promover o diálogo sobre as diferentes realidades profissionais, visando apontar questões referentes aos enfrentamentos da escola básica, considerando seus problemas, limitações, avanços, e contemplando as

diversas realidades sociais e organizacionais. Como se havia previsto, durante as fases da pesquisa, nos inserimos numa posição de interlocução com as narrativas como profissional e pesquisadora, para posteriormente, através do trabalho intensivo da leitura, apreciações, interpretações sobre as narrativas dos professores, individualmente e em conjunto com os professores, pudéssemos reconhecer, analisar e sistematizar os aspectos identificados considerando a atuação docente inovadora.

O desenvolvimento da pesquisa, a partir da triangulação metodológica adotada, contou com um planejamento de atividades em cada fase da investigação, considerando as narrativas dos colaboradores, o que permitiu um entrecruzamento de informações, categorizações e subcategorizações a partir das narrativas iniciais, de tal forma que as diferentes formas de constatação sobre as narrativas emitidas pelos docentes, pudessem confirmar os processos, conceituações e dinâmicas identificadas.

Para possibilitar a visibilidade dos procedimentos, foi elaborado o quadro da Figura 1, que ilustra esse caminhar metodológico, a seguir.

FIGURA 1: Organograma metodológico



Fonte: Elaboração da autora a partir da metodologia e procedimentos utilizados na pesquisa

A trajetória da pesquisa, a partir dos instrumentos utilizados, propiciou a riqueza de descrições de pessoas, situações, acontecimentos. As entrevistas individuais e nos encontros de pesquisa coletivos, requisitaram transcrições de entrevistas, depoimentos, apreciações, conceituações, posições dos professores, entre outros. Levando-se em conta as recomendações de Lüdke e André (1986), ao levantar os dados da realidade, buscou-se considerar o maior número possível de elementos presentes nos processos vividos e os vários aspectos, mesmo aqueles supostamente triviais, que se mostraram essenciais para a compreensão do problema estudado.

Na construção da pesquisa qualitativa, cabe ao pesquisador destacar a variabilidade das relações entre comportamentos e significados dos educadores como agentes históricos e culturais. Neste caso, a percepção de comportamentos idênticos de um ponto de vista físico pode corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspectiva social, e principalmente cultural, a exemplo de questões de identidade social, e do papel e/ou status dos sujeitos numa sala de aula ou em cada escola, como define Viñao Frago (2000).

Nesta perspectiva também, buscou-se desenvolver uma pesquisa que possa estabelecer relações do contexto micro social relativo ao âmbito de cada escola municipal participante da pesquisa, com os aspectos macrosociais, cujas abordagens histórico contextuais abrangem um determinado espaço tempo escolar, no qual se insere o processo do cotidiano de cada instituição.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO INVESTIGADO

A seleção do grupo investigado, como a opção pelo grau de ensino, se deu a partir do contexto no qual viemos desenvolvendo estudos e pesquisas sobre práticas docentes que se diferenciam, considerando as mudanças contextuais contemporâneas e as influências que exercem sobre a escola. Neste contexto, exercemos a atuação docente e de gestora em uma das escolas municipais de anos iniciais de ensino. Nesta perspectiva, a pesquisa desenvolveu-se a partir de recorte específico como clarificamos inicialmente, referente ao grupo de professores inovadores dos anos iniciais de escolas da Rede Municipal de Curitiba.

No contexto da escola pública, delimitou-se a compreensão que se espera destas instituições, a colaboração com relação à inserção social e cultural dos

estudantes, buscando compreender e minimizar as diferenças sociais de acesso ao conhecimento científico e tecnológico presentes na sociedade e que se reflete na escola pública atual. O desafio maior referiu-se a observar os direcionamentos dos processos de inovação que são realizados nas instituições escolares públicas, as propostas oficiais que também os veiculam, e a quem servem. Espera-se que se possa buscar direcionamentos que tenham como parâmetro social e cultural, a equanimidade quanto ao ensino dos estudantes, bem como com relação ao preparo dos professores para atuar na escola básica pública.

Por se tratar de uma pesquisa que trabalha com práticas docentes no âmbito da escola pública, estas são construídas nos âmbitos culturais das comunidades escolares, e de processos pedagógicos, que se referem à identidade profissional docente. Tais percepções, levam a considerar os aspectos das práticas de docência que, do ponto de vista da cultura de cada escola, se convertem em procedimentos, atitudes pedagógicas e formativas, segundo um *habitus* arraigado. Bourdieu afirma que:

Enquanto força formadora de *habitus*, a escola propicia aos que se encontram diretamente ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus cultivado* (BOURDIEU, 2015, p. 211). (*grifo nosso*)

A atenção na análise da pesquisa a estas condições geradoras de esquemas de pensamentos e ações particulares que tendem a gerar os *habitus* cultivados, podem trazer explicações sobre as origens das práticas inovadoras. Como estas práticas inovadoras surgem e encontram espaços de ação, contrariamente à rotinização e à estagnação pedagógica? De outro lado, tais práticas docentes, nem sempre poderão ser diretamente transportadas para toda a rede de ensino de escolas públicas, como produtoras e/ou reprodutoras. Neste caso, foi necessário buscar maior visibilidade de toda a escola e seus professores, mas com indicadores que permitissem uma análise social e cultural do contexto em análise.

Mensurar as perspectivas da docência inovadora e dos processos de desenvolvimento profissional destes profissionais, tornou-se preponderante para a caracterização, reflexão e análise do que se passa na região de uma determinada rede de ensino, com suas lutas, aprendizagens, necessidades e embates, a partir das

quais se possa projetar processos de melhorias para o desenvolvimento profissional dos professores. “A pesquisa autobiográfica é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliar na compreensão de determinado objeto de estudo (ABRAHÃO, 2003, p.80).”

Nesta metodologia de estudo e pesquisa, analisar o locus da pesquisa, focalizando questões micro sociais, relacionadas ao contexto mais amplo, ou macro social, não é uma tarefa simples. Segundo Abrahão (2002), os esforços de análise pressupõem algumas generalizações, mas é preciso cuidado com relação à formação, profissionalização e construção identitária dos professores.

As estratégias metodológicas, performances dos professores e redimensionamentos promovidos, serão analisadas também quanto às formas de transcender a racionalidade técnica e a neutralidade como nos propusemos inicialmente. A ideia é de que se caminhe nestas análises para um processo de identificação dos passos desta transformação social e cultural, presente nas práticas inovadoras, como desafio de busca de referências para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores inovadoras, que atuam diante do contexto contemporâneo e suas complexas contingências.

4.2.1 O *locus* da pesquisa: as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), no Paraná, conta hoje com 185 escolas, sendo eu 3 delas são de Educação especial. Além das escolas, esta rede de ensino pública conta com Centros de Educação Infantil (CMEIS) e de atendimento especializado, bibliotecas escolares e temáticas, faróis do saber, laboratórios de inovação, instituições organizadas em Núcleos Regionais de Educação.

Esta estrutura, está descrita no Quadro 1 a seguir, para levar ao conhecimento do contexto em que se situam as escolas pesquisadas, e às informações sobre a Estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em 2020.¹¹

¹¹ Informações, que constam no site: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401>, acesso em 14 de março de 2020.

QUADRO 1: Instituições que compõem a rede de ensino da SME de Curitiba-PR

Instituições	Quantitativo
Escolas de ensino fundamental	185 escolas, sendo 3 de educação especial
Centros municipais de educação infantil (CMEIs)	229
Centros municipais de atendimento especializado (CMAEEs)	10
Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CMAEE - CEE TEA)	1
Centros de educação infantil contratados (CEIs)	95
Bibliotecas escolares	150
Faróis do saber e inovação (em escola)	32
Faróis do saber (em praça)	9
Laboratório pedagógico de inovação	1
Bibliotecas temáticas	3
Biblioteca especializada em educação	1
Núcleos Regionais da Educação (NRE)	10

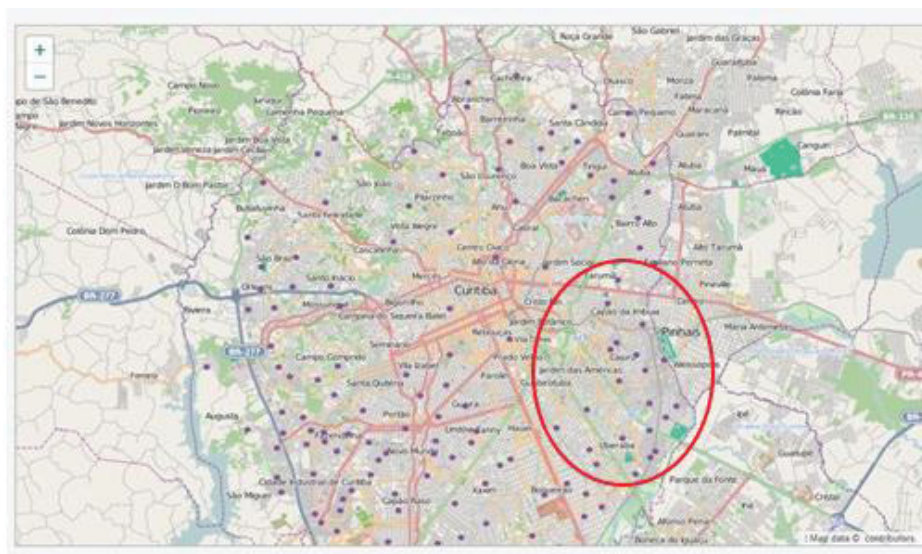
Fonte: Dados coletados pela autora, na SME/Departamento de Planejamento, 2020

Devido à grande extensão territorial e número de instituições escolares da referida Rede de ensino, e às condições limitadas da pesquisa, pelas dificuldades de várias ordens com relação às escolas municipais, campo de pesquisa. Considerando-se também o momento histórico social e contingencial, optou-se por desenvolver a pesquisa em escolas de um dos Núcleos Regionais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-PR, o Núcleo Regional Cajuru.

Propôs-se que a investigação fosse desenvolvida inicialmente, em todas as escolas do referido Núcleo Regional, e na fase de interação com os professores nas escolas, buscou-se delimitar o grupo de professores a ser investigado. Desta forma, foi necessário mapear os professores considerados inovadores, que se identificassem com a pesquisa e que tivessem o desejo de se integrar e interagir na investigação proposta.

Apresenta-se a seguir nas Figuras: 2, a área e as delimitações das escolas do Núcleo Cajuru, em cujas escolas a pesquisa foi desenvolvi

FIGURA 2: Mapa das escolas de Curitiba-PR, com delimitação nas escolas do núcleo Cajuru- SME-Curitiba, aonde foi desenvolvida a pesquisa de campo



Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidades/#> acesso dia 14/04/2020

Apresenta-se no Quadro 2, o número de escolas da rede de ensino, bem como o número de professores investigados do Núcleo Cajuru.

QUADRO 2: Recorte da pesquisa de campo, com o comparativo de escolas e professores da rede de ensino

Número de escolas/Docentes da Rede Municipal de Curitiba da Docência I, no ano de 2020	Número de escolas/docentes do Núcleo Regional Cajuru de Docência I /SME – Curitiba/PR no ano de 2020
411/7626	21/835

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> acesso dia 14/04/2020 Inep Mistério da Educação e pesquisa realizada no Núcleo Regional Cajuru de Docência I /SME – Curitiba/PR no ano de 2020

Paralelamente à delimitação do locus da investigação, solicitou-se a aprovação da pesquisa, na coordenação da referida rede de ensino, a qual analisou o projeto de pesquisa apresentado e encaminhado. O projeto tramitou na coordenação da SMEC-PR, e obteve aprovação (ANEXO I) para a investigação, incentivando o seu desenvolvimento. A pesquisa foi desenvolvida em todas as escolas de ensino fundamental do Núcleo Cajuru/SME/CURITIBA-PR.

4.3 A PESQUISA DE CAMPO E A INTERAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS E PROFESSORES INOVADORES NAS ESCOLAS

No início de 2019, e como primeira etapa da pesquisa de campo, foi realizada uma visita da pesquisadora, pessoalmente a todas as escolas da Regional Cajuru, SMEC/PR, para conversar com a equipe gestora. Após a explicitação dos objetivos do projeto de pesquisa, propôs-se que sinalizassem aqueles professores que segundo suas observações, desenvolviam práticas inovadoras em suas escolas.

Neste momento, diante das questões norteadoras da pesquisa, já se tinha claro que seria necessário perceber a influência destes professores na investigação. Embora esse não fosse o critério único para a seleção dos professores, foi uma estratégia inicial para nos aproximarmos de opiniões sobre a atuação docente concebida como *docência inovadora* nas escolas. O percurso trilhado para constatar os critérios que qualificam os professores que inovam, levou a delimitar os critérios que qualificaram inicialmente as configurações da docência inovadora.

Para se obter um grupo de docentes inovadores na fase exploratória, foram adotados alguns critérios portanto, referentes a professores que se diferenciavam na sua atuação, voltada a atitudes presentes em suas concepções e práticas, nas quais se observou atitudes e ações que: integrassem em seus planejamentos e nos processos de ensino, os temas da sociedade contemporânea; que apresentassem em suas atividades a criatividade, ludicidade, atividades interativas; e que desenvolvessem projetos emergentes, considerando necessidades das áreas de ensino e de interesses dos estudantes.

4.3.1 Fases da pesquisa

A investigação de campo, interação e dialogia com as narrativas de formação dos professores, foram realizadas em três fases, sendo: a primeira através da aplicação de um questionário semi-estruturado, para um primeiro reconhecimento das identidades, formação, concepções e ações do grupo de professores a partir de suas narrativas sobre a docência inovadora. Os professores expressaram o que julgavam necessário aos aspectos da inovação em suas aulas, bem como pudessem sinalizar

dados do que sentiam como necessário ao seu desenvolvimento profissional, para auxiliar suas disposições de mudança e inovação pedagógica.

O questionário foi entregue para um total de 70 professores, dos quais 46 questionários foram respondidos. No momento da entrega foi se estabelecendo uma relação de compartilhamento sobre o propósito da pesquisa, a partir da apresentação de seus objetivos. Esta primeira fase da investigação oportunizou também um momento inicial de compartilhar compreensões sobre a pesquisa aos investigados.

A seguir no Quadro 3, apresenta-se o quantitativo de professores que participaram desta primeira fase da pesquisa.

QUADRO 3: Número de docentes e de escolas de anos iniciais do Núcleo Regional Cajuru, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e de participantes da pesquisa.

Número de docentes da Rede Municipal de Curitiba da Docência I - ano de 2020	Número de docentes do Núcleo Regional Cajuru de Docência I - SME – Curitiba/PR- no ano de 2020	Número de questionários entregues aos docentes do Núcleo Regional Cajuru	Número de docente participantes da Fase I da pesquisa
7626	835	70	46

Fonte: Elaboração da pesquisadora, segundo dados da pesquisa realizada.

A pesquisadora neste momento, ao declarar-se como integrante do grupo investigado, abordou as perspectivas da pesquisa, colocando-se também como participante da investigação. Observou-se que o envolvimento dos docentes era perceptível, o que foi registrado no diário de campo.

Através desta interação e diálogo iniciais, atenuava-se as relações de hierarquia e distanciamento entre a pesquisadora e os investigados, ao compartilhar os objetivos de pesquisa e convidar para o diálogo sobre as práticas inovadoras que realizavam. Naquele momento, além do convite, foi estabelecido um planejamento para os encontros da pesquisa, que segundo Delory Momberger (2006) refere-se a um momento de interação referente aos objetivos da pesquisa, entre a pesquisadora e seus colaboradores investigados, para que pudessem manifestar o interesse e possibilidades de continuar participando da pesquisa.

O retorno dos questionários, deu-se a partir de busca pessoal da pesquisadora em diferentes escolas, de difícil acesso, o que foi registrado no diário de campo. Constituiu-se em um momento rico da pesquisa, o qual também possibilitou estar com

os profissionais na escola, e saber quais suas percepções ao responder às questões propostas.

Obteve-se no retorno de 46 questionários, num total de questionários de 31 escolas. Todos/as os/as profissionais que responderam a esta primeira etapa, consideraram positivo este momento inicial da pesquisa. Nesta oportunidade, os professores assinaram o Termo de Livre Consentimento de participação (Apêndice IV) da pesquisa e manifestaram interesse em continuar a participar das novas etapas da investigação, na qual foram previstos a entrevista e três encontros para o grupo selecionado, visando aprofundar abordagens e questões evidenciadas na pesquisa.

A segunda e a terceira fases, emergiram de necessidades de aprofundamentos da fase inicial, e consistiram na escuta das narrativas docentes através de um momento individual, por meio de entrevista com 9 professores selecionados a partir do questionário. No segundo momento, oportunizamos a partir de entrevista individual, que comentassem as atividades que consideravam inovadoras, como surgiram e forma desenvolvidas e as possibilidades da formação continuada que recebiam, tendo e vista o desenvolvimento profissional como professores que inovam.

O roteiro e encaminhamento da entrevista, buscou instigar os docentes a retomar em suas memórias, como se constituiu a perspectiva de mudança e inovação em suas práticas pedagógicas. As entrevistas foram sendo planejadas e entendidas também como momento de formação para os sujeitos da pesquisa¹². Com vistas a contribuir com a sequências das narrativas sobre a atuação docente, buscou-se retomar as memórias sobre os processos relatados na fase escrita anterior da qual participaram, para detalhar o processo de construção de conhecimentos, mediações, atitudes e interações desenvolvidos.

Segundo Lüdke e Menga (2018, p. 39) “uma entrevista permite o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.” As autoras esclareceram o caráter interativo da entrevista, o qual mais do que outros instrumentos de pesquisa, estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e os pesquisados. Na entrevista a relação é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca

¹² As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, o que foi informado anteriormente para cada professor /a participante.

entre quem pergunta e quem responde. Segundo as autoras, na medida em que houver um clima de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Na pesquisa realizada, a entrevista foi proposta a partir de um roteiro prévio que atendesse aos objetivos formulados, porém não aplicado rigidamente, e permitindo que se fizessem complementações e comentários julgados necessários pelos professores. Ainda, optou-se por desenvolver um instrumento com intenção formativa, buscando instigar a reflexão sobre a dimensão da inovação e seu alcance em relação à cultura escolar e da escola, em diálogo entre as práticas relatadas e o referencial teórico da tese.

Para Cunha (1997, p 192), “numa entrevista não diretiva disposta a reconstruir histórias, sempre haverá a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados” Revela-se, nesse caso que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz, como também para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas, pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador está imbricada à do investigado.

Os participantes da pesquisa, que foram selecionados num primeiro momento apresentavam proximidade à sua atuação, aos critérios adotados com relação às características de atuação inovadora consideradas no primeiro momento da seleção. Neste segundo momento reiteramos a não imposição de modelos prescritos como professores inovadores, considerando as trajetórias dos professores, a partir do real vivido na escola de trabalho. Pesou ainda, a disposição do professor de continuar participando da pesquisa, como um quesito que facilitou o acesso aos professores e à participação das atividades.

Destacamos novamente como contribuição aos dados da pesquisa, as anotações do diário de campo pelos professores. A maioria das professoras entrevistadas, revelaram que não estavam acostumados a verbalizar sobre sua história de vida voltada à sua formação, e a pensar sobre os aspectos vivenciados. Os professores mencionaram a relevância de aprofundar seus estudos sobre a atuação inovadora na escola, ao participar desta etapa da pesquisa.

O roteiro constituiu um norteador, sendo que a potencialidade desta metodologia possibilitou considerar o caminho das narrativas referentes às

experiências que cada docente participante trilhou, situando as estratégias inovadoras, em relação à história profissional vivida. Bourdieu (2004) contribui para alertar sobre a importância de o empreendimento da pesquisa ir além e compreender nas aparências mais triviais, quais sejam as banalidades cotidianas, a compreensão de que o mundo social esconde as revelações mais inesperadas sobre o que menos queremos saber acerca do que somos.

Assim, emergiu um conjunto de informações sobre aspectos da docência inovadora e dos processos de formação a elas necessários, visando impulsionar os processos de desenvolvimento profissional nesta perspectiva. No movimento das compreensões sobre como e quando essas narrativas se aproximavam, se entrecruzavam e apresentavam encaminhamentos diferenciados, buscou-se dialogar com as disposições de estratégias empreendidas com relação às mudanças na escolarização básica, no momento atual.

Segundo Abrahão (2003), a ressignificação de fatos narrados, indicam que o trabalho com a memória, é feito conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo que de alguma forma vem sendo reconstruído por uma memória seletiva, porque vivida de forma intencional ou não. Segundo a autora, a memória reconstrutiva das narrativas de nossos professores, trazem dados de outras pessoas-fonte que participam desses momentos vividos, tornando um conhecimento que valoriza os processos profissionais docentes, trazendo aportes de suas histórias contextualizadas na dimensão pessoal, sociocultural e políticos, imbricados às trajetórias profissionais dos professores.

As questões formuladas na entrevista também foram construídas como roteiro orientador buscando levar à reflexão a partir de abordagens mencionadas pelos professores, e que necessitavam de maior aprofundamento, e espaço de ampliação nesta fase da investigação. Buscou-se validar o percurso metodológico que no seu desenvolvimento, contribua com a formação e desenvolvimento profissional da docência inovadora na escola municipal.

A terceira fase da investigação, ocorreu através de encontros com a interação de professores inovadores com suas narrativas e com as narrativas dos demais participantes, produzidas nas fases anteriores e no desenvolvimento de forma

coletiva. Esta etapa foi realizada em três encontros com os 8 professores selecionados para esta fase da pesquisa.¹³

Os encontros coletivos com os participantes foram propostos com o intuito de construir um espaço de interação na pesquisa que pudesse, através das narrativas, diálogos, reflexões e interações entre os docentes, buscar identificar no coletivo, o revisitar das questões principais referentes à docência inovadora, visando buscar referenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Ao trilhar o caminho para essa análise coletiva, rompeu-se com o individualismo que tende a caracterizar as relações institucionais educacionais na sociedade e na escola contemporânea, para além de uma atuação docente pragmática, ou individualizada.

Os encontros foram ministrados pela pesquisadora, que propôs atividades organizadas visando o revisitar de suas narrativas durante a investigação, propiciando a fala, e a reflexão dos participantes, como professora formadora, mas que se colocava como elemento do grupo.

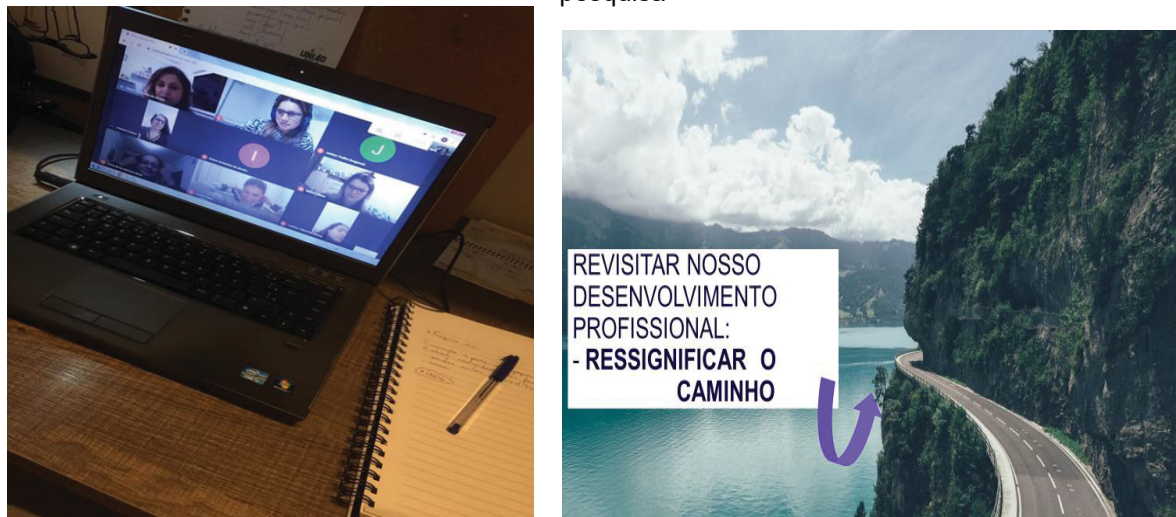
Esta fase se desenvolveu através de encontros planejados com roteiro prévio, mas não fechado, para que as questões discutidas pudessem abordar aspectos constatados na fase anterior, e abrindo espaços de reflexão sobre as narrativas, de fala, escuta e formação, aos sujeitos da investigação. Os elementos dos dispositivos de pesquisa desenvolvidos por Delory Momberger (2006) contribuíram e nortearam a construção dos momentos coletivos, de diálogo e reflexão, com previsões de cada encontro desde a fase inicial. A pesquisadora propôs clarificar os procedimentos da pesquisa, para propiciar a interação necessária entre com as narrativas emitidas e as diferentes proposições de atividades. Buscou-se compreender estes espaços de formação, que advêm da forma histórico social e cultural a ser considerada nas narrativas de si e do outro.

Os encontros programados, tiveram que ser modificados, em função do período contingencial de pandemia e isolamento social, que em suas várias situações também apareceram nas narrativas dos professores, nos conteúdos, metodologias e posições sobre a docência inovadora. Esta fase, como continuidade da pesquisa inicial e da

¹³ Nesta fase da pesquisa participaram oito professoras, sendo que uma destas participantes da fase das entrevistas individuais, não conseguiu participar da fase seguinte, dos encontros coletivos.

entrevista, teve o objetivo de dar continuidade na pesquisa, aos momentos de interação entre a pesquisa formação prevista, tendo ocorrido na forma remota.

FIGURA 3: Imagens que representam os encontros formativos realizada na terceira fase da pesquisa



Fonte: Produzida e registrada pela autora.

Nestes encontros, propiciou-se momentos para as exposições comentadas sobre suas memórias na investigação, permeadas por discussões referentes à teoria e a prática da docência inovadora, permeada por questões presentes no ensino *online* em vigência, desde a suspensão das aulas presenciais, em função da pandemia do Covid19. A discussão entre os colaboradores da pesquisa sobre a concepção de inovação, foi fundamental, sendo que o diálogo construído com os professores, foi cotejado com o referencial teórico da tese, levando ao aprofundamento de compreensões teóricas e metodológicas sobre a docência inovadora.

Na continuidade dos encontros, ocorreram diálogos coletivos de formação como espaço de socialização, compreensão e síntese das narrativas. Nestes momentos, através das trocas entre os participantes, os integrantes da pesquisa buscaram as suas significações neste processo de reconstrução de suas identidades, para constatar quais as interferências e mudanças seriam integradas às práticas docente inovadoras (Apêndice VI).

Propiciou-se aos professores participantes que tivessem um tempo e liberdade para emitir opiniões, sentimentos e compreensões sobre o tempo de isolamento social em que se encontravam, para detectar a necessidade de mudar aspectos do ensino na forma remota na escola, considerando o contexto contingencial de pandemia. Diante do novo e desconcertante cenário, os professores puderam refletir sobre a

disposição de modificar formas de agir, buscar novos conteúdos, adotar outras atitudes com os estudantes, na busca de construir mediações a partir das atividades remotas, mas que também requisitavam outras formas de inclusão dos estudantes nos processos de ensino.

Segundo Abrahão (2011) nesse cenário de investigação formativa, as estratégias desenvolvidas, propiciam aos participantes processos formativos no plano das aprendizagens interpretativas e de reflexões no campo pessoal e profissional. Desta forma, as demandas identificadas pelos professores forneceram elementos para a formação da docência inovadora e projetos futuros de desenvolvimento e vida profissional.

As discussões sobre as práticas desenvolvidas, foram aliadas às reflexões sobre as teorizações de autores para a fundamentação dos estudos nos encontros, como contribuição à formação de conceitos e posições teórico metodológicas com relação aos processos narrados com relação à docência inovadora. Nesta perspectiva de desenvolvimento profissional a partir da autoformação, autonomia e formação profissional no ambiente escolar num olhar singular-plural para os processos e ressignificações da docência.

Embora os módulos fossem previamente planejados, com temáticas e questões norteadoras predefinidas, o encaminhamento partiu das narrativas docentes, com roteiro aberto. As contribuições da pesquisadora, se deram através de sua participação e atuação ao compartilhar as referências teóricas da tese e os dados preliminares da pesquisa inicial, apresentados em slides. Estes slides foram disponibilizados às participantes para comentários e inferências, com vistas a oportunizar reflexões sobre suas práticas, e como preparo e autoformação profissional.

Segundo Abrahão (2003) a proposta teórico metodológica da pesquisa de narrativas autobiográficas, ao ser adotada, propõe construir um conhecimento privilegiado sobre a profissionalização docente, visando trazer os aportes das histórias contextualizadas dos participantes da pesquisa, na dimensão pessoal e profissional (teórica) e sócio-política.

Este espaço de socialização, possibilitou aos docentes revisar em conjunto suas práticas e concepções sobre docência inovadora, espaço este pouco presente no cotidiano dos docentes, e eu também inclui a autonomia necessária à docência

inovadora. Os encontros por vídeo conferência, em se tratando do momento contextual em que as professoras viveram de isolamento, foi caracterizado e potencializou uma forma de inovação para as docentes, que não estavam acostumados a interagir, nessa diferente relação com o espaço e tempo. Esta foi uma experiência nova, de participação na prática de pesquisa formação, não vivida nos processos de formação continuada.

Nestes encontros formativos, as categorias de análise já destacadas nas fases anteriores e nos diálogos e interações com as docentes, foram evidenciadas com maior significação para o coletivo das participantes. As trocas e reflexões provocadas pelo revisitar de suas narrativas sobre sua atuação e formação, promoveram uma oportunidade de reforçamento da docência inovadora, sob perspectivas de maior autonomia.

A construção dos instrumentos da pesquisa ocorreu de forma gradativa, a cada fase da pesquisa desenvolvida, com uma finalidade específica, partindo da formulação do problema da investigação, que serão descritos e analisados na sequência do texto. Na análise das narrativas utilizamos a identificação QI que representa as narrativas dos professores no questionário inicial, narrativas estas escritas pelos docentes. A identificação EI identifica as narrativas dos professores construídas nas entrevistas individuais e a identificação EC representa as narrativas dos professores na terceira fase da pesquisa, realizada em três encontros coletivos, de trocas das narrativas docentes e momentos teórico metodológicos sobre a atuação da docência inovadora.

4.3.2 O desvelar das narrativas docentes no percurso da pesquisa

A partir do percurso de desenvolvimento da pesquisa, nas três fases descritas, foi possível transitar e interagir com as narrativas e sua reconstrução, nos procedimentos metodológicos descritos, a partir dos aspectos desvelados. Considerando as narrativas e memórias dos docentes que contribuíram para posicionar sobre as questões norteadoras da investigação, esses aspectos foram analisados em seu conteúdo, à luz das teorizações dos autores selecionados, visando sua sistematização nas categorias que emergiram sobre a docência inovadora.

A análise de conteúdo das narrativas dos professores inovadores, suas inferências e significações, foi realizada com base em Bardin (2011), que entende este

processo como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, e em constante aperfeiçoamento com relação ao objeto de pesquisa em estudo.

Tais processos metodológicos se aplicam a conteúdos e contingências, extremamente diversificados e enquanto esforço de interpretação e análise. A análise das narrativas, decorreu com o propósito de uma vigilância crítica na investigação, que exige:

[...] o desvio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais a fim de despistar as primeiras impressões (BARDIN, 2011, p.34).

O uso da análise do conteúdo das narrativas dos docentes e para a compreensão das questões norteadoras da investigação, buscando caracterizar os aspectos constituintes da identidade do professor inovador e os referenciais do desenvolvimento profissional para a docência inovadora. As inferências dos professores que participaram, referentes ao dia a dia da escola, ocorreram considerando o método de análise de conteúdo, o que contribuiu para as aproximações aos objetivos da pesquisa.

Os objetivos da análise de conteúdo, contribuem para a superação da incerteza, do que se julga ver nas mensagens, sendo que esta visão será compartilhada com outros professores, visando um enriquecimento a partir da leitura do presente trabalho de tese. Segundo Bardin (2011), pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam ou informam o que se procura demonstrar, o esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir uma descrição de mecanismos sobre os quais a priori, não se tinha compreensão.

Nesta perspectiva, retomou-se no processo de análise de conteúdo das narrativas, primeiramente as escritas, a transcrição das entrevistas e os momentos de trocas coletivas nos encontros formativos de pesquisa formação. A partir desses textos e relatos, foi desenvolvida uma pré análise, na qual se escolheu o percurso e o que seria analisado durante as fases da pesquisa.

Para este processo de análise e interpretação, foi realizado um primeiro momento de leitura flutuante, na qual foram se estabelecendo impressões e orientações do trabalho de análise da pesquisa. Na segunda, etapa a leitura foi se

tornando mais precisa e com o surgimento de conceituações, definições e categorizações, os aprofundamentos seguiram a regra da representatividade, sendo que o grupo de professores se propôs a dar continuidade às representações do universo considerado. Foram analisados os desvelamentos do conteúdo das narrativas dos 9 professores participantes e de oito professores que participaram dos encontros coletivos.

O diálogo com o conteúdo das narrativas docentes e a problemática da pesquisa, se deu a partir de categorias que emergiram dos diálogos e reflexões nas atividades propostas, a partir do primeiro instrumento. A escuta aos professores, em alguns momentos aproximaram opiniões e posições, e em outros mostraram distanciamentos percebendo-se também algumas invisibilidades que serão destacadas no conteúdo das análises.

Bardin (2011), refere-se à categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação de seus elementos, e em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero, como analogia, e com critérios previamente definidos. A autora refere-se a categorias como rubricas ou classes, as quais reúnem “um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo), sob um título genérico, agrupamentos esse efetuado em razão de características comuns entre os elementos” (BARDIN, 2011, p.147).

Com relação à constituição de categorias, Lüdke e Menga (2018) consideram, os pontos principais deste processo, e clarificam que elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa, no entanto, se modificam ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto com a teoria e empiria, originando novas concepções e conseqüentemente, novos focos de interesse.

Na análise da investigação realizada, salienta-se a importância do conteúdo tanto para a produção de conhecimento sobre a docência inovadora, quanto para a contribuição ao desenvolvimento profissional dos participantes, através de reflexões sobre os seus investimentos em suas práticas, e como colaboradores, em suas interações com a pesquisa.

Ao ressignificar os processos e fatos narrados, ao se utilizar a memória, o ato de capturar o fato sendo este reconstruído, passa por uma memória seletiva, intencional ou não. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços de

dar sentido aos percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigaram a ser, o que se torna importante considerar nos processos verticais muitas vezes presentes nas escolas e que influenciam os professores (ABRAHÃO, 2003).

Nas trajetórias dos professores inovadores, o desafio ao pesquisador consiste em entrelaçar passado, presente e futuro, considerando singularidades, coletividades e particularidades, na análise das práticas docentes inovadoras, a serem situadas no âmbito dos processos culturais e sociais escolares.

5 A PESQUISA E SUA INTERAÇÃO COM AS NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA

A utilização de diferentes procedimentos para dialogar com as narrativas dos professores inovadores, revelou a necessidade de estratégias metodológicas adotadas na pesquisa, como já se explicitou, considerando as metodologias da pesquisa qualitativa, da escuta das narrativas dos professores enquanto processo formativo, como estratégias para a análise e interpretação das narrativas dos professores, a partir da questão formulada neste trabalho de tese.

Segundo Abrahão (2004) as narrativas dos educadores, deixam aflorar aspectos de sua atuação e formação, desenvolvida nos seus percursos de vida, que permitiram um constructo inicial. As narrativas das concepções e práticas dos professores, surgiram como elementos catalisadores sociais e culturais, que revelaram aspectos presentes na atitude docente inovadora, neste momento preliminar.

No processo de análise das narrativas coletadas, buscou-se empreender uma viagem dialógica no cotidiano no qual o permeiam, ao transitar pelo mundo afetivo, social e cultural “de si” e “do outro”. Sendo assim, buscou-se decifrar ainda o sentido oculto do que é dito e do não dito.

5.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE INOVADOR

Na fase inicial, no questionário exploratório aplicado a 46 professores considerados inovadores, com o propósito de um mapeamento inicial sobre as características e a identidade desses colaboradores. Para identificar nesta fase exploratória as características do grupo de professores investigados, buscou-se obter os dados referentes a: tempo de atuação, formação inicial e área de atuação na escola de trabalho.

Marcelo Garcia (1999) afirma que o ciclo de vida profissional dos professores, deve ser entendido em função de duas grandes dimensões: pessoal e organizacional. Do ponto de vista pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores: as relações familiares, as crises pessoais, as crenças iniciais, entre outros. O ambiente organizacional, por outro lado, influencia a carreira profissional através das

regulações da profissão, os processos formativos, os estilos de gestão, as expectativas, etc., conforme se pode observar na figura a seguir

Os dados e aproximações entre Huberman (1995) e Marcelo Garcia (1999), revelaram-se esclarecedores na caracterização das fases de vida profissional dos professores, contribuindo para identificar as influências recebidas em suas trajetórias, atitudes e práticas de inovação na escola. Estes dados forneceram elementos para o diálogo nas fases posteriores da pesquisa.

Este primeiro instrumento da primeira fase de interação com as narrativas dos professores participantes, propiciou um primeiro movimento investigativo para conhecer o grupo de professores selecionados. Foi também, uma busca de ver aflorar suas preocupações, opiniões, experiências sobre as práticas inovadoras que desenvolvem, a partir de suas narrativas docentes na forma escrita.

Apresenta-se o levantamento e análise inicial sobre a descrição de dados de Identificação do primeiro grupo participante, considerando a formação acadêmica, a área de atuação e o tempo de atuação na docência, como indicados no Quadro 4, a seguir:

QUADRO 4- Identificação dos professores

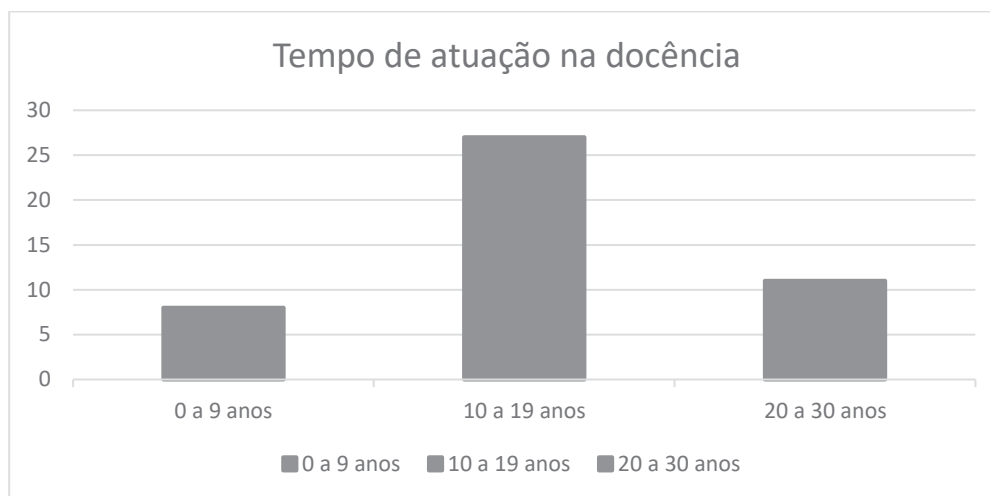
IDENTIDADE E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	
IDENTIFICAÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO DOCENTE
	FORMAÇÃO INICIAL
	ÁREA DE ATUAÇÃO NA ESCOLA

Fonte: Elaboração da autora

Segundo Huberman (1995), o fato de encontrarmos sequências e tipos diferenciados de trajetórias docentes, não impede que muitos profissionais se desestabilizem por momentos de tomada de consciência, mudança de interesses, de valores ou motivos exteriores como alterações políticas, crise econômica, entre outros.

No grupo pesquisado, os dados obtidos sobre idade dos professores, figuram no Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1: Tempo de atuação dos docentes participantes da fase 1 da pesquisa



Fonte: Dados obtidos pela autora na primeira fase de investigação, no primeiro semestre de 2019.

As fases etárias dos professores referem-se também aos processos de aprendizagem profissional da docência. Na pesquisa, oito dos professores inovadores investigados encontravam-se na primeira fase da carreira. Essa possibilidade demonstrada, levou a observar a partir de seus depoimentos escritos que contribuem com seus pares e colegas, e também de forma significativa no âmbito escolar.

Os autores Huberman (1995) e Marcelo Garcia (2009) referem-se à segurança e apoio pedagógico necessário aos professores, com relação às suas iniciativas pedagógicas e de inovação. Da mesma forma, referem-se à possibilidade de propiciar trocas com professores de maior experiência pedagógica, para a conquista coletiva de segurança no decorrer de suas carreiras. Na análise realizada, buscou-se considerar as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores para a inovação pedagógica.

Dos 46 participantes, 27 professores, encontravam-se no período de 10 a 19 anos de carreira, no qual ocorre uma maior segurança em desenvolver a docência e se aventurar a novos processos pedagógicos, segundo Huberman (1995).

Na análise dos dados, percebeu-se que alguns professores se encontram no início da carreira na escola municipal, sendo que 9 referiram-se à sua própria prática como inovadores. Dos professores, 11 encontram-se ao final de sua carreira (entre 20

a 30 anos), e ainda demonstram iniciativas consideradas inovadoras, colaborando com os processos de mudança no âmbito escolar.

Na etapa posterior à coleta desses dados, procurou-se analisá-los em interação com o referencial teórico referente aos estudos sobre ciclo de vida profissional docente de Huberman (1995), possibilitando situar e compreender as fases do desenvolvimento desses profissionais segundo o autor, e suas relações com processos de mudança na escola.

FIGURA 4: Ciclo de vida dos professores



Fonte: Quadro do ciclo de vida dos professores com base em Huberman (1995)

Considerando a análise do ciclo de vida dos professores de Huberman (1995), buscou-se estabelecer comparativos entre os dados obtidos na pesquisa, para pensar sobre formas de avançar em cada um dos ciclos indicados. Nos estudos do autor é neste mesmo ciclo de vida profissional, após a estabilização, que os professores se dispõem a diversificar suas práticas e/ou "inovar", o que demanda questionamentos para detectar as situações nas quais buscam inovar, na docência.

No período de distanciamento e conservadorismo na fase final da carreira, é importante observar os entraves que se interpõem aos processos de mudança na escola, quando os processos da cultura escolar revelam posições conservadoras e atividades rotinizadas, ou mesmo a inserção de propostas e projetos que atendem a demandas que não respondem às necessidades didático pedagógicas dos professores.

Buscamos na pesquisa sobre a docência inovadora, considerar na análise dos dados, o ciclo de vida de Huberman (1995), que mostrou que não existe uma única

fase para inovar, diversificar, ousar na carreira, embora estas atitudes e disposições predominem nos professores com 10 a 19 anos de carreira docente. Estas possibilidades surgem diante de algumas condições de trabalho, referem-se à formação recebida. Dependem também de processos instaurados na escola, que integrem uma cultura de estímulo às iniciativas e práticas inovadoras, entre outros fatores que contribuam para a busca de novas estratégias de ensino, e uma disposição docente inovadora do início ao final de sua carreira profissional.

Os dados do grupo investigado, diferem-se da perspectiva de Huberman (1995), pois constatou-se que a docência inovadora ocorre tanto no início da carreira, como no final da mesma. Os nove professores inovadores identificados nos anos iniciais encontram na interação com a cultura da escola espaço para autonomia, redimensionamento de práticas pedagógicas conseguindo inovar mesmo no período em que o autor denomina como choque de realidade.

Com o grupo de onze professores que se encontram na fase final da carreira também ocorreu a diferenciação com os aspectos abordados por Huberman (1995) sendo que para o autor nesta fase da carreira os professores estariam na fase da serenidade, distanciamento, conservantismo evoluindo para o desinvestimento no desenvolvimento profissional, o que não se constatou na pesquisa encontramos no grupo de participantes um número significativo de professores que continuam a investir no seu desenvolvimento profissional e em projetos inovadores nas escolas em que atuam, mostrando que os professores nas diferentes fases e ciclos de vida profissional podem e estão a desenvolver aspectos constituintes de uma docência inovadora e a contribuir com os ambientes escolares em que atuam.

Esta análise, permitiu entender a necessidade de acolhimento, interlocução, e mudanças quanto à oferta dos cursos de formação continuada e em serviço, bem como a atenção da escola ao estágio aos cursos de licenciatura, na fase da formação inicial, momento em que os professores inovadores podem oferecer uma contribuição importante. Sendo a formação, um quesito fundamental da pesquisa sobre o grupo pesquisado, verificou-se na formação dos participantes suas graduações em nível de Ensino Médio e Magistério, Graduação e Pós-graduação.

Através desses dados, pôde-se constatar que a maioria dos professores adquiriu a formação acadêmica no curso de graduação de Pedagogia. Verificou-se também que os professores inovadores, têm graduação em diferentes áreas

pedagógicas, bem como a maioria já realizou um investimento formativo e, portanto, profissional, em nível de pós-graduação, com uma especialização. A maioria das especializações foi realizada em Educação Especial, em um total de cinco professores nesta área. Esta constatação refere-se aos interesses relativos também à faixa de alunos que atendem, dos anos iniciais, e a incidência de casos desta natureza.

Nos dados obtidos, constatou-se ainda especializações dos professores nas seguintes áreas: Educação Infantil, três professores; Alfabetização, 2 professores; Psicopedagogia, 6 professores; anos iniciais, 3 professores; Educação Física Escolar, Psicomotricidade, três professores. Os cursos de Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior, Artes, Pedagogia Hospitalar, Metodologia e Didática do Ensino, e Neuropsicologia e Educação, foram cursados cada um, por um professor. Ainda neste grupo de professores, quatro deles investiram em dois outros cursos de especialização distintos. No grupo, constavam dois professores, um com mestrado, outro finalizando o mesmo curso e nenhum com pós-graduação em nível de Doutorado.

No que se refere à área de atuação na escola, reafirmamos, a abrangência de professores dos anos iniciais da educação básica, que atuavam como regentes de classe do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Outros atuavam como professores de áreas específicas de ensino, como Arte e Educação Física. Outros ainda, atuavam em práticas educativas de tempo ampliado de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Verificou-se que o grupo de professores selecionado, que leciona nos anos iniciais, no transcorrer de suas trajetórias, demonstram interesse em fazer cursos após a formação inicial, buscando especializações próximas aos níveis desta etapa inicial de ensino, com tendências à Educação Infantil e desenvolvimento da criança. Estes interesses dos professores, no entanto, mesmo em áreas do Ensino Superior ou outras ciências, demonstra um investimento em formação constante e aprimoramento, nos níveis para os quais lecionam, o que sinalizou neste grupo, a busca de maior avanço na profissão docente. No entanto, as opções por temas presentes nos níveis de ensino que atendem, mostram, na oferta de cursos da mantenedora, maior ênfase nos interesses em temas dos anos iniciais.

Nos aspectos mencionados em suas narrativas, os professores comprovaram um interesse na própria formação profissional, em nível de especialização e pós-

graduação, e planejam a participação de um projeto para Pós-graduação em mestrado e doutorado, em busca de maior investimento no futuro desenvolvimento profissional, como docentes que inovam.

O preparo para o trabalho da docência, e a opção por cursos de especialização e na formação continuada, refere-se à importante fase de inserção, interação e socialização do professor no ambiente educacional escolar. Tal inserção se dá a partir da relação com seus pares, com a Equipe Pedagógica, com a comunidade escolar e observando os estudantes, ao vivenciar os desafios no processo de ensino no momento contextual presente.

A análise das narrativas escritas no questionário aplicado inicialmente, contribuiu na compreensão sobre aspectos constituintes da identidade profissional docente dos professores considerados inovadores. Na perspectiva dos professores participantes da pesquisa, as características sobre identidade docente também prevaleceram, ora em abordagens sobre a prática pedagógica, ora como aspectos da dimensão pessoal, com referência às perspectivas socioculturais e entrecruzamentos culturais, observados nas práticas docentes.

No Quadro 5 a seguir, são indicados os pontos referentes às questões norteadoras para as narrativas dos docentes sobre suas compreensões e aspectos integrantes da identidade profissional do professor inovador.

QUADRO 5: Identidade profissional do professor inovador

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INOVADOR	DEFINIÇÃO DO PROFESSOR INOVADOR
	VOCÊ SE CONSIDERA UM/A PROFESSOR/A INOVADOR(A)?
	ATIVIDADES CONSIDERADAS E DESCRITAS COMO DOCÊNCIA INOVADORA

Fonte: A autora com dados do questionário da primeira fase da investigação (2019)

Os professores traduziram em suas narrativas o que entendiam como identidade docente, como concepções, posições, preocupações, práticas pedagógicas, metodologias que evidenciaram mudanças em suas práticas. Apresentamos os requisitos a que responderam, agregando várias dimensões e/ou

elementos da docência inovadora, com palavras que representassem sua identidade profissional.

5.1.1 Definição de professor inovador

No grupo de questões norteadoras, perguntou-se aos professores inovadores, como definem ou conceituam a Inovação em suas práticas. Solicitou-se ainda que os professores referissem uma prática pedagógica que desenvolveram, e que na sua concepção tenha sido inovadora, para exemplificar suas posições e definições. Essas questões também foram respondidas a partir de palavras que representassem a definição de “professor inovador”, que são apresentadas no Quadro 6, a seguir, considerando critérios que os professores vieram utilizando em suas narrativas e que se tornaram pontos a considerar nesta definição inicial: características, atitudes e procedimentos e impulso inovador.

QUADRO 6: Definição de professor inovador

DEFINIÇÃO DE “PROFESSOR INOVADOR”		
CARACTERÍSTICAS	ATITUDES E PROCEDIMENTOS	IMPULSO INOVADOR
CONECTADO	ACOMPANHA AS MUDANÇAS CULTURAIS	ESTÁ EM CONSTANTE FORMAÇÃO
LÚDICO E CRIATIVO	COMPREENDE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	PROCURA ESTUDAR
CRÍTICO	REPENSA A PRÁTICA	ENERGIA
PARTICIPATIVO	COOPERA COM SEUS PARES	DESENVOLVE NOVOS PROJETOS
COMPARTILHA	UTILIZA ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ANALISAR A PRÁTICA - EM GRUPO	EXPLORA DIFERENTES ÂNGULOS DE UM TEMA
PESQUISADOR	POSSIBILITA O PROTAGONISMO AO ALUNO	DEMONSTRA CONFIANÇA
LEITOR	DESAFIA E ACEITA DESAFIOS	APROFUNDAMENTO TEÓRICO
OBSERVADOR	UTILIZA NOVAS TECNOLOGIAS	BUSCA NOVOS MÉTODOS
MEDIADOR	POTENCIALIZA O INTERESSE DO ALUNO	É CURIOSO E INTELIGENTE
TROCA EXPERIÊNCIAS	EXPÕE-SE A RISCOS	EXPLORA ASSUNTOS
DETERMINADO	UTILIZA DIFERENTES ESPAÇOS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA	REFLEXÃO INTELECTUAL

ALTRUISTA	NÃO É AUTORITÁRIO	CONSIDERA 'O OUTRO'
ORGANIZAÇÃO	PLANEJA ATIVIDADES	SUPERA DIFICULDADES
COMPROMETIDO/DEDICADO	PROCURA DIALOGAR	É PESQUISADOR

FONTE: Elaboração da autora a partir de dados obtidos na 1ª fase da investigação – 2019

Nas características referentes a um professor inovador, vários foram os atributos mencionados nas narrativas dos docentes, o que possibilitou desvelar alguns aspectos e suas tendências conceituais, para compreender como este grupo de professores caracteriza o professor inovador. Na concepção desses docentes, este é um professor com características pessoais e profissionais e dentre estas, a de ser pesquisador, estudioso, observador, conectado (a partir das novas tecnologias), preocupado com as novas necessidades dos estudantes no ensino. Este professor acompanha as mudanças culturais, e procura potencializar o interesse dos alunos, utilizando diferentes estratégias pedagógicas, ao concebê-lo como um sujeito ativo na apreensão e construção de conhecimentos, portanto interessado e criativo.

No entanto, apesar das características apontadas sobre um professor inovador, aproximaram-se da questão formulada no problema de pesquisa, buscando entender, as concepções e processos pedagógicos que desenvolvem, quais seus investimentos de inovação nos processos de ensino, e qual a interferência desses profissionais nas mudanças do cotidiano escolar. Neste caso, buscamos identificar se estes professores, ao modificar procedimentos e atitudes, referiam-se a rupturas nos processos da cultura escolar e da escola, para além de atividades limitadas por vezes, à sala de aula.

Destacamos características que possibilitaram a compreensão para além de uma ação individual, que caminha para uma interação com os demais profissionais da escola. Precisávamos compreender melhor de que forma ocorria a integração da prática docente inovadora com a cultura da instituição de ensino em que atuam como docentes.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) chama a atenção sobre o estabelecimento do diálogo entre os professores, como um processo fundamental para consolidar os saberes que emergem da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho, constituiu também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente, caracterizada pela inovação.

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente, passa pela produção de saberes e de valores que deem

corpo a um exercício autônomo da profissão docente. Segundo Cunha (2016), muitas vezes a inovação tem sido compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino, o que consiste em uma forma reducionista de abordar a inovação na prática docente.

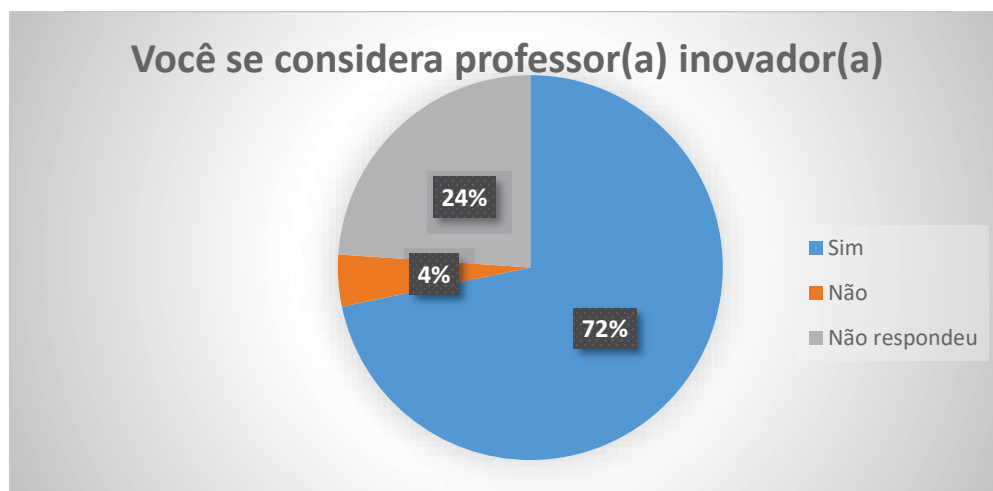
Embora os professores tenham feito referência à utilização das tecnologias e da conectividade das mídias digitais, como uma das razões a ser considerada, cabe assumir a diferença entre as informações (obtidas nos meios virtuais) e o conhecimento necessário aos níveis e áreas da escolarização. A informação resulta da exposição mais ou menos sistematizada do avanço da ciência e da experiência humana, que gera um conjunto explicativo sobre determinado/s fenômeno/s.

O conhecimento, no entanto, é mais complexo, e assume nos processos culturais em que é produzido, neste caso, o processo curricular, segundo Silva (2000), refere-se a saber o quê, e porquê ensinar determinados conhecimentos aos estudantes, considerando que junto com os processos de ensino, integra-se a formação da cidadania na sociedade contemporânea. Neste processo as questões a considerar e integrar aos processos da docência inovadora, referem-se aos processos culturais da vida atual, também como valores identitários, relativos às diferenças sociais e por isso, relativos 'ao outro' e ao ambiente físico e ambiental em que se vive.

5.1.2 A concepção de professor/a inovador/a como visão 'de si', nas narrativas dos professores participantes

A análise das narrativas do instrumento inicial do questionário aplicado, permitiu compreendermos que na primeira fase, a opinião dos professores quanto ao reconhecimento de si mesmo, como professor inovador (a), considerando seus compromissos para com a escola de atuação. A maioria dos professores procurou refletir sobre esta questão, e sinalizou que concordava com essa condição, como se observa nos dados apresentados no Gráfico 2 a seguir:

GRÁFICO 2: Professor inovador



Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de dados obtidos na fase inicial da pesquisa (2019)

Como se percebeu nos dados do gráfico, na concepção dos docentes investigados, a maioria deles se identifica como um professor inovador e percebe-se que têm buscado ressignificar suas práticas pedagógicas na escola. Ao tentar justificar suas afirmações, mencionaram em suas narrativas, algumas características como reflexão, mudança e busca de novos temas no trato do processo curricular, a constante construção de novas atividades, e a busca de aulas significativas e com o protagonismo dos estudantes.

Novamente suas percepções circundaram a sua prática pedagógica de sala de aula, e desta forma, a segunda fase da investigação, passou a desvelar nas narrativas individuais, a amplitude presente no cotidiano dos professores investigados.

Ainda na fase inicial da pesquisa de campo, sugerimos ao professor narrar uma de suas práticas pedagógicas que considerasse inovadora. Nas práticas descritas, surgiram atividades voltadas ao estudo de campo fora da escola, abordagens curriculares interdisciplinares, uso de sequências didáticas para determinada disciplina. Percebeu-se um investimento com relação à interação com os estudantes que apresentavam isolamento em sala de aula, ou mesmo situações de bullying, ou que propunham atividades em sala de aula. Com relação aos estudantes de anos iniciais, os professores sinalizaram as atividades de literatura dos anos iniciais, o desenvolvimento de projetos com temas geradores, e a exploração da relação, e de conteúdos com temáticas sugeridas pelos alunos.

As questões e temas surgidos com relação à docência inovadora, tornaram-se pontos a ser analisados com mais profundidade na segunda fase da pesquisa, na entrevista individual. As atividades e preocupações dos professores em que denotaram procedimentos e atitudes sinalizadoras de inovação, não foram referidas a aos modelos prescritivos, mas como movimento de mudança das práticas do cotidiano escolar, e que por isso, serão consideradas no âmbito da cultura escolar e da escola, na fase seguinte da investigação.

Com relação às atividades indicadas inovadoras indicadas, foram selecionadas nos relatos das narrativas docentes, algumas práticas que as exemplificam e que identificam os professores inovadores num primeiro momento, como se percebe a seguir:

Trabalho interdisciplinar: História de Curitiba, Língua Portuguesa e Geografia:

Trabalhar o conteúdo sobre a história de Curitiba, foi super divertido. Em grupos elaboramos um jogo de percurso, com questionamentos sobre Curitiba. Foi um trabalho interdisciplinar com matemática, língua portuguesa e geografia. Após o percurso elaborado, fizemos jogos, e para contribuir com o conhecimento sobre o tema, realizamos um passeio no programa Linhas do conhecimento, no museu histórico da prefeitura de Curitiba. Os estudantes ficaram encantados com a prática lúdica e a oportunidade de vivenciar a realidade da história de Curitiba. (P1/Q1)

Espaço maker: Engenhocas de Malvina – Invenções, (livro de Malvina de André Neves)

Desenvolvi uma oficina chamada “Engenhocas de Malvina” no espaço maker da escola, onde o elemento disparador foi o livro Malvina de André Neves, que fala sobre uma menina que gosta de inventar. A história foi apresentada aos alunos que recriaram os inventos e criaram outros utilizando sucata, lixo tecnológico e também modelagem e impressão 3D. Os objetos confeccionados pelos alunos, foram transformados em narrativas e receberam o Orcaide e distribuídos (os orcaides), na feira. O livro também foi transformado em audiobook (autorizado pelo autor). Participamos da feira caracterizados/as como personagem Malvina e os visitantes nos receberam muito bem, nosso espaço “bombou”. Ainda temos muito o que aprender mas penso que estamos no caminho certo. (P21/Q1)

Projeto antibullying

Na regência do quinto ano durante abordagem do Projeto antibullying, foram desenvolvidas atividades em diversas disciplinas e organizadas para possibilitar a interação dos alunos no processo de formação de cidadania. Um dia Real... contribui na aquisição de conhecimentos de maneira lúdica, através da leitura e interpretação de contos de fadas, em versão modificada, alertando sobre as possíveis situações que levam uma criança a evitar fazer bullying ou ser vítima dele. Essa prática pedagógica possibilitou desenvolver formas de mediação de conflitos e despertar a solidariedade nos alunos, ampliando o processo educativo para outros contextos, além da sala de aula. (P3/Q1)

Projeto - Apresentação de música em idiomas Inglês e Espanhol

A realização de um projeto sobre valores, no qual foi apresentada para os estudantes as músicas. Mediante o interesse dos estudantes passamos a realizar ensaios, que foram planejados e estruturados de forma a integrar com aulas teóricas e práticas sobre a música. Os estudantes também estudaram outros idiomas: Inglês e Espanhol nestas atividades. Este trabalho inovador resultou em uma emocionante apresentação, na qual os estudantes cantaram em três idiomas e se sentiram muito valorizados(...). (P10/QI)

Planejamento de jogos e atividades lúdicas: inserção de alunos com problemas de isolamento e timidez

Minha turma é mista, um segundo ano e possui diferentes níveis de aprendizagem e interação social. Diante da observação da necessidade de inserção de alguns alunos nos grupos para serem aceitos, ou por chegarem depois do início do ano letivo, ou por timidez, houve a necessidade de replanejar aulas. Os planejamentos e práticas em sala contemplaram jogos cooperativos e brincadeiras, ao abordar os conteúdos dessa etapa de ensino, promovendo momentos lúdicos e de descontração que acabaram cumprindo o objetivo da socialização entre os alunos, pois precisavam ajudar uns aos outros, e são momentos em que todos vencem e onde a equidade fica evidente. Considero essas práticas inovadoras e que tem promovido de maneira singular a mudança na interação e socialização, aprendizagem e no desenvolvimento de um vínculo de amizade entre a turma que rem feito a diferença em vários aspectos no cotidiano escolar.(P12/QI)

Tema gerador - alimentos e atividades de cozinha

Busco dentro do tema gerador, desenvolver várias propostas que giraram em torno do tema cardápio, com jogos, brincadeiras e desafios. Trabalhando o tema, conhecemos e auxiliamos no lanche: organização da bandeja e conhecimento do cardápio mental. No jogo da memória com imagens e palavras com alimentos do cardápio, construímos o cardápio diário. Conhecemos e exploramos cardápios comerciais, votamos os alimentos preferidos destes estabelecimentos e daí descobrimos como é feita a pizza, sabores, ingredientes. Montamos o cardápio da sala e finalizamos com a tarde da pizza onde os estudantes fizeram as pizzas.(P14/QI)

A autoria dos alunos: a construção de um dinossauro

Uma proposta que teve uma repercussão muito grande foi uma atividade que trouxe para a educação infantil. Era para ser uma simples brincadeira de pega-pega ilustrado no jogo gato e rato, até que veio uma criança e disse: Professora porque você não faz o dinossauro que pega crianças? Mas tem que ser dinossauro 'bom'. Ai eu pensei: porque não começamos a construção de um dinossauro? Foi incrível o resultado. P15/QI)

Novas formas de pensar: empreendedor externo à escola

Em uma ação desenvolvida com um parceiro externo da instituição, trabalhamos o desenvolvimento do comportamento empreendedor dos alunos. Foi um aprendizado para mim enquanto docente, pois, tive contato com novas formas de pensar para os alunos, que aprenderam que são capazes de superar desafios e alcançar seus objetivos através do estudo e do planejamento, no projeto Jovens Empreendedores/SEBRAE (P19/QI)

Ensino de História – construção e sistematização do conhecimento

Eu aprendi nas aulas de história e geografia, com questionários (decorar) respostas. Nesse caso eu não aprendi, somente passei de ano. Ao preparar uma aula de História procuro pesquisar sobre o assunto, procurar vídeos relevantes, trazer materiais concretos, agendar visitas em lugares compatíveis com o planejamento, realizar debates e rodas de conversa, só depois realizar o trabalho de sistematização do conhecimento estudado” (P24/QI)

Rompendo o isolamento e buscando integração familiar

Realizei uma sequência didática com o tema “O trabalho infantil”, nela coloquei várias atividades envolvendo todos os estudantes, principalmente aqueles com dificuldades como timidez e oralidade. As atividades envolviam com falas, apresentações de música, dramatizações, rádio escola. As atividades envolveram as famílias dos estudantes e isso contribuiu muito para o incentivo, a criatividade e o desenvolvimento deles. Os estudantes foram convidados para apresentar o trabalho em vários locais. Após o término do trabalho, percebi que os alunos com dificuldades, apresentavam vários avanços e ficaram mais motivados a aprender.(P26/QI)

Oficinas de Ciência e Tecnologias com ensino híbrido: Astronomia e Robótica

A organização de oficinas de Ciências e Tecnologias, com Oficina de Astronomia e Robótica. Estas oficinas são para estudantes de diferentes etapas (alfabetizados e não alfabetizados). Planejar diferentes momentos, em que todos pudessem dentro do seu nível construir os conhecimentos pontuados, elencados trouxe a possibilidade da proposta do Ensino Híbrido aos estudantes.(P31/QI)

Oficina de Teatro: Holocausto e direitos humanos

Uma oficina de teatro com base no conteúdo de direitos humanos foi trabalhada sobre a história do Holocausto; com isso os alunos aprenderam como as pessoas viviam, porque ocorreram os conflitos, o que os cidadãos passaram diante daqueles acontecimentos e o que mudou na história do mundo. Através de documentários, fotos, vídeos, filmes, relatos os alunos produziram uma peça de teatro sobre a história que ocorreu em Auschwitz, onde foram exterminadas mais de 15 milhões de pessoas. Hoje os alunos construíram um outro olhar sobre esse tema, e ano após ano, continuam aprendendo sobre o assunto e suas influências em um mundo em diferentes disciplinas. (P39/QI)

Nas suas narrativas escritas, os docentes participantes desta fase da pesquisa, narraram práticas que desenvolveram na escola e que consideram inovadoras. Pode-se perceber alguns elementos presentes nestas narrativas como o uso de diferentes recursos e materiais, o uso de literatura infantil, jogos cooperativos, o uso de diferentes tecnologias, aulas interativas e jogos digitais. Os docentes mencionaram ainda explorar teatro, vídeos, oficinas de astronomia, projeto sobre temas históricos,

temáticas vivenciadas na realidade social dos estudantes como bullying, trabalho infantil, entre outros.

Um professor abordou o ensino híbrido, referindo-se à diversidade de estratégias metodológicas em sua sala de aula. Uma outra professora, referiu-se à formação de projetos interdisciplinares, com o uso de sequências didáticas, visitas de estudos nessas abordagens, o que levou à contextualização dos conteúdos curriculares e a uma aproximação ao contexto vivido pelos estudantes, onde buscaram ampliar as propostas para outros contextos, para além da sala de aula, proporcionando vivências e aprendizagens.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas dos professores, foi a preocupação com o estudante, no sentido de lhe dar maior autonomia, proporcionando o espaço do diálogo, inserção de suas ideias nas aulas, e atividades interativas. Nas memórias evocadas, apareceram ainda preocupações sociais comprometidas com a equidade, a transformação social, solidariedade, a inserção de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

No decorrer das análises, buscamos perceber as interferências de fatos, do contexto contemporâneo, práticas do cotidiano escolar, que se tornaram presentes nas propostas curriculares e nos processos de ensino escolar inovador para estas narrativas participantes, o que se pode identificar nas passagens de suas abordagens nos itens subsequentes a partir das categorias que emergiram das narrativas na investigação formativa.

5.2 O OLHAR “SOBRE SI E SOBRE O OUTRO” NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INOVADORA NO COTIDIANO ESCOLAR

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, tendo ocorrido em seus locais de trabalho e em diferentes escolas, com horários agendados de acordo com a disponibilidade de cada professor participante. Embora a entrevista tivesse um roteiro, este era um espaço de fala e de reflexões, visando que o professor entrevistado pudesse narrar os aspectos que considerasse relevantes em cada questão, evocando momentos de seu desenvolvimento profissional, relacionada aos movimentos de mudança ou de novas iniciativas consideradas inovadoras em suas práticas.

Para a transcrição das narrativas das professoras, na segunda e terceira fase das entrevistas individuais e nos encontros coletivos adotamos nomes fictícios, visando preservar o sigilo com relação a suas narrativas, e indicamos os seguintes nomes dos docentes os quais dialogamos na nesta fase das entrevistas: Luana, Silvia, Any, Fabiana, Maria, Rebeca, Rita, Jeane, Cristina. As professoras participaram da primeira fase da pesquisa, sendo todas docentes que atuavam nos anos iniciais de ensino como professoras regentes de turma e duas que atuavam com a disciplina de Arte, durante o período da pesquisa. Na terceira fase da pesquisa como já mencionado, uma das professoras, não conseguiu participar dos encontros coletivos, (Professora Rita). Esta terceira fase foi muito importante para ressignificações docentes, a partir do olhar ‘sobre si’ e ‘os outros’. A seguir, o Quadro 7 apresenta a identificação das professoras participantes destas fases da pesquisa.

QUADRO 7: Identificação do Grupo de professoras participantes da segunda fase da pesquisa

PROFESSOR(A)	ÁREA DE ENSINO/ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO/ GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
Any	Professora regente primeiro ciclo	15 anos	Pedagogia	Especialização em Preservação do uso de drogas na população escolar
Cristina	Professora regente do segundo ciclo	7 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
Fabiana	Professora de arte	17 anos	Letras/ Teatro	Não possui
Jeane	Professora regente primeiro ciclo	9 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Preservação do uso de drogas na população escolar
Luana	Professora regente segundo ciclo	22 anos	Arte / Pedagogia	Especialização em Arteterapia
Maria	Professora de arte	16 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
Rebeca	Professora regente primeiro ciclo	15 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Mestre em Educação
Rita	Professora regente segundo ciclo	16 anos	Pedagogia	Especialização em Gestão escolar e Literatura e Contação de histórias
Silvia	Professora regente primeiro ciclo	14 anos	Pedagogia	Especialização em Educação Especial

Fonte: Elaboração da autora

As primeiras leituras flutuantes sobre o conteúdo das narrativas escritas iniciais, sinalizaram para categorias descritas na Figura 4, que emergiram possibilitando maior

aproximação e aprofundamento após a pré-análise realizada, segundo Bardin (2011). Pretende-se que esta análise possa ampliar e trazer compreensões, significações e conceituações sobre processos de inovação desenvolvidos, bem como aspectos referentes à integração de novos elementos referentes aos estudantes da escola contemporânea percebidos e relatados pelos professores.

FIGURA 5: Categorias que emergiram das narrativas nas fases da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora a partir dos temas e elementos das narrativas docentes

A cada categoria construída, foram delineadas algumas subcategorias que se destacaram nas aproximações entre as narrativas dos docentes e suas abordagens e concepções. O transitar e refletir sobre as falas, memórias, significações dos docentes durante a investigação, possibilitou uma maior compreensão sobre os processos que constituem a docência inovadora, os quais fomos detectando nas narrativas de cada professor e nos momentos de trocas coletivas.

No item subsequente, descrevemos e tecemos encontros e desencontros entre narrativas dos participantes, que sinalizaram compreensões sobre a docência inovadora na escola de atuação. Nos relatos a seguir, as narrativas dos professores propiciaram um momento mais detido para percepções sobre as passagens de suas experiências, influências, percursos, diálogos, trabalhos com as áreas de ensino, nos quais mostrou atitudes e tomadas de decisões. Para a pesquisadora, foi possível reconhecer e identificar sentidos e significações dos processos relativos a intenções,

ações e práticas dos professores inovadores, a partir das narrativas indicadas a seguir.

5.3 HISTÓRIA E IDENTIDADE DA DOCÊNCIA INOVADORA: ONDE TUDO COMEÇOU

Quando se referiram às origens dos conhecimentos os professores mencionaram momentos de mudança e “virada” inovadora em suas carreiras, o que propiciou um maior conhecimento sobre a realidade de suas trajetórias e a opção inicial por mudanças de direção metodológica em suas aulas ou práticas cotidianas, como se observa na Figura 5 a seguir.

FIGURA 6: História e identidade da docência inovadora



Fonte: Elaboração da autora

5.3.1 Percursos de atuação dos professores inovadores

Nas memórias referendadas pelas docentes na construção de suas narrativas sobre suas práticas pedagógicas, as participantes abordaram aspectos que foram constituindo suas histórias como professoras, e descrevem aspectos que constituem seus percursos inovadores, destacando o que moveu este movimento de inovação e como ainda constroem sua atuação docente, como se observa a seguir:

Eu me formei em magistério primeiro, o antigo normal. E aí eu comecei já aos 17 anos exercer a prática na Educação infantil. Logo no ano seguinte eu fiz Pedagogia, e aí eu continuei trabalhando com as crianças, e fui para o ensino fundamental. Passei a ser pedagoga também e depois fui para o ensino

público. Foram experiências muito boas, e em diversos tipos de épocas, que foi mudando ao longo do tempo a forma do ensinar e a forma do aprender. Antes era muito mais o professor que sabe tudo e os alunos estão ali só para aprender. Aí, com o tempo a gente teve acesso aos jogos, às brincadeiras, e a gente conseguiu ir se inserindo e fazendo com que a prática se tornasse um pouco mais leve. Eu acredito que dos anos passados para cá, eu acho que a escola se tornou um pouco mais leve para as crianças (Cristina/EI)

Olha, primeiro foi o choque de realidade, porque quando você inicia na rede, você é jogado no campo de trabalho, e isso não é só na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, é em qualquer lugar, não é? Você não tem o know-how, você não tem experiência, e simplesmente você está ali, você tem que atender e ensinar. São 30 crianças ou 35, dependendo da turma, e aí você fica sem saber o que fazer. E é nesse momento que o professor, ou decide ser professor ou encerra a sua carreira. Eu acho que esse é um momento decisivo. E esse apoio não é dado na rede nem em nenhum outro lugar que eu conheça, seja um escritório, seja em qualquer outro lugar profissional, não se tem esse apoio. O professor é simplesmente é jogado aos leões. Se você dá conta, se você gosta daquilo... é um tipo de um desafio, entende? Então eu acho que esse é o maior problema que nós temos hoje com o professorado, por exemplo, entrou uma certa quantidade de pessoas, que foram chamadas. Esses professores já deram aula? Eles já tiveram algum tipo de experiência? Isso não é levado em consideração. É simplesmente, “Ah, hoje você vai assumir uma turma de quarto ano, de quinto ano, de segundo ou terceiro ano, ”, seja o que for, não é? E simplesmente você fica com 35 crianças, que você não sabe como fazer, como desenvolver. Então isso foi um choque para mim, porque aconteceu comigo. E enfim, a gente teve que dar conta e teve que se apropriar de um conhecimento que ninguém te passa, um conhecimento direto, é entre você e o aluno, aluno e professor (Rita/EI)

Eu não queria falar muito daquilo que eu defendo, do meu trabalho. Falar de algo que para mim foi inovador, e que foi o pontapé inicial. Eu trabalho na rede, já tem 20 anos, quando eu trabalhava na rede eu tinha um perfil. Aí eu fui trabalhar nesta outra escola SESI, que me obrigou a sair da zona de conforto e entrar em um outro universo, o universo dos projetos, com uma outra proposta. Quando eu voltei para cá, eu voltei diferente. Eu entrei aqui na escola, e tive que trabalhar com as turmas de tempo integral. Aquilo que eu tinha aprendido não cabia mais, e eu fui docente em um primeiro ano, que eu penso, foi o marco de uma docência inovadora [...] para mim a inovação também não tem só a ver com o uso de mídias e tecnologias; mas com o modo de fazer o trabalho, e também, o que é que você quer apresentar e obter nas suas aulas. Numa época a gente começou a trabalhar sobre o conceito de Darwin, e eu percebi que eu podia unir uma série de coisas e ainda usar a tecnologia (naquela época eram os kits tecnológicos) para transformar os conceitos em práticas. No trabalho sobre os genes recessivos, e dominantes, os alunos foram entendendo no Lego como é que aquilo se dava. Então quando eu tive que responder sobre uma prática inovadora, a primeira prática que veio na minha cabeça foi essa, e para mim foi um marco sobre inovação. (Luana/EI)

Então, os cursos (referindo-se à formação continuada) me ajudaram bastante e foram feitos muitos nessa parte. Eles fazem com que a gente ajuste o conhecimento ao que já temos. Porque se você vai com a opinião fechada, você não adota aquilo. Mas se você vai com uma cabeça de que “dá certo”, você abstrai o que eles têm, e aplica. E também é assim, aquilo

que dá certo com um nem sempre dá certo com o outro professor. Tem que ter aquele jogo de cintura e falar, “Ah, naquela turma ... essa parte daria mais certo, a outra já tem que fazer isso, ou aquilo”. Mas os cursos, eu não posso dizer que não tenham me ajudado, os cursos da parte pedagógica. Eu estou sentindo falta. Os cursos me ajudavam muito, muito. Desde o ano passado os cursos muitas vezes deixaram de acontecer, eu acho que para mim foi uma das coisas que eu tive mais dificuldade, na minha prática foi a falta desses cursos. Apesar de ter feito vários cursos, as coisas estão sempre inovando, e mudam, então eu precisava continuar esta formação. (Jeane/EI)

É, isso é importante você falar. Porque quando a gente pensa na formação do professor, a primeira coisa que vem na nossa cabeça é a formação continuada, não é? É a formação bancária. De você sentar lá, ouvir alguém falar ou ir para uma palestra. A gente sempre pensa isso, não é? Mas eu acho que faz muito sentido quando a gente fala que a formação se dá em outros âmbitos também, e principalmente nessa relação com o outro, professor, com o teu espaço escolar, com o teu aluno. A escola na minha formação, mudou o meu jeito e ninguém sentou lá e falou: - Olha, vamos apresentar para você qual é a nossa proposta. Funciona assim, você vai fazer tantas horas de capacitação para...”. Não, eu cheguei na escola e entendi que a escola funcionava daquele jeito. Porquê tem muito da formação que escolhi e aí a gente escuta: [...]“olha, a sua formação não está só na academia, ou não está só na escola, ela se dá nos outros espaços, ou em outros cursos que não são da mantenedora, mas que é importante participar. Até na própria universidade, quantas coisas eu participei sem ter vínculo, e que foram positivas... (Luana/EI)

Eu acho que a prática do dia a dia, isso é essencial, esse pensar o trabalho. Cada turma que eu pego, a cada trabalho assim, refletir sobre aquilo que você fez. Valeu apenas? Foi interessante? Foi importante? Eu consegui desenvolver e fazer com que as crianças se interessassem? O que mais chamou a atenção? O que não despertou o interesse delas? O que foi importante? Então tudo isso me faz a cada ano melhorar, tentar buscar. Eu acho que isso também faz parte do meu processo de formação. Acho que a prática, a leitura, não é? Estudar, conhecer no que... eu que trabalho com a linguagem teatral, eu tenho que assistir, eu tenho que buscar peças teatrais, eu tenho que saber o que se fala sobre as políticas públicas de arte, de teatro, de educação. Eu acho que é essa busca, sempre. Pensar se realmente a minha prática... eu não gosto muito de fazer o que eu já fiz, sabe? Então assim, realmente... eu até posso utilizar ou mesmo... porque assim, tem tanta coisa para se estudar, para se pensar, para se tentar... (Fabiana/EI)

A professora Cristina deixou evidente na sua narrativa, a proposição para a mudança e como esta foi ocorrido ao longo dos anos, como suas metodologias foram se modificando e como compreende que a escola precisa estar sempre atenta à inovação como necessidade, que se contrapõe aos pressupostos da racionalidade técnica. Nos relatos selecionados, cabe constatar o que Huberman (1995) definiu como “choque de realidade”, ou o momento em que a prática docente requer domínios didático pedagógicos entre outros, para lidar com situações da docência, que se distanciam das crenças que os professores constroem antes de iniciar a carreira

docente, ou situações não contempladas no processo de formação inicial, desconhecidas e que apareceram em quase em todos os casos. Esse aspecto fica claro nas revisitações da professora Rita, quando aborda este choque de realidade na prática docente e como este desafia a se desenvolver profissionalmente.

As professoras procuraram falar das influências de “professores inovadores” que receberam em sua formação, e em sua trajetória docente, nas diferentes séries, áreas e níveis de atuação, em momentos nos quais precisaram considerar uma outra forma de ensinar. Nestes casos, perceberam que os estudantes na sala de aula, levam os professores a buscar a construção de novas estratégias e metodologias que sejam do seu interesse. Desta forma, segundo as professoras, o aluno é co-produtor de novas práticas. Neste sentido requer constante atenção e o olhar da pesquisa que considere seus interesses, levando em conta um trabalho de acolhimento e interação.

5.3.2 Trajetórias interligadas aos processos de formação

Nesta perspectiva as professoras em suas memórias, evocaram a contribuição teórica nos processos formativos a que tiveram acesso, no início de sua formação, e posteriormente, com a participação de projetos ofertados pela mantenedora, em convênio com a universidade (Projeto Universidade Escola). Nesta experiência de formação, referiram-se à importância da teorização, das leituras sobre autores, que as instigaram a buscar a possibilidade de projetar novas atividades em suas práticas, buscando atividades para além dos muros da escola e abordagens de situações não usuais.

Costa (2010, pag. 146) afirma que,

(...) o campo da Formação de Professores está desafiado por um considerável conjunto de estudos atuais, que ajudam a desenhar os novos contornos da vida nas sociedades de hoje e oferecem contribuições substantivas e consistentes para se pensar a educação sob novos ângulos e perspectivas, para além dos limites exclusivamente escolares.

Neste sentido, a formação continuada também apareceu como uma necessidade fundamental nos relatos das professoras e é bastante significativa a construção dos saberes no cotidiano escolar, como se percebeu nas memórias que marcaram suas experiências. Neste caso referiram-se à mudança necessária no

cotidiano escolar, o que requisita a formação contínua, sendo que no âmbito desta necessidade de estudo e realimentação da docência, parecem situar a construção dos processos de inovação, como se pode perceber:

Então, quando eu decidi ser professora, era na época em que o curso de magistério havia sido extinto. Então eu comecei a faculdade com o curso normal superior, que no primeiro ano teve adequação para Pedagogia, porque o normal superior também foi extinto. Então aquela questão daquele trabalho voltado para a didática que o magistério oferecia, isso a gente não tem na graduação, não é? Mas de certa forma, os estágios auxiliam muito, os profissionais que eu tive contato nesse período, também me auxiliaram. E para hoje nesses projetos é pesquisa, é você sair buscando autores, subsídios, suporte teórico e investigativo. Mas para inovar eu acho que não adianta só você ter o recurso, é um processo que tem que estar dentro da sua prática. E eu acho que esse é o maior desafio, é você trabalhar com situações difíceis, conflituosas, com temas que você tem que ter muito cuidado nos dias de hoje, não é? E apresentar para os pais qual é a proposta, para que fique tudo bem redondinho, para que você consiga desenvolver um trabalho que desperte formas de compreensão e senso crítico, e ajude o aluno no desenvolvimento que ele pode ter. Eu acho que a inovação está nisso, nesse desafio. (Cristina/EI)

Eu procuro minha formação em outro lugar, por exemplo, agora mais recentemente, fui buscar no museu, que é onde de fato também tenho essa formação. Eu fui buscar também nos próprios cursos que a mantenedora ofereceu, ou em outros cursos que eu queria ir, e que era do meu desejo participar. Até na própria universidade, quantas coisas eu participei, sem ter vínculo com a universidade? Os próprios projetos que a gente fazia do Universidade Escola, eram muito formativos¹⁴...A pesquisa fez com que eu me aproximasse da academia. Os projetos que foram desenvolvidos, aproximavam a gente da universidade, porque tinha um orientador de lá, alguém que não estava no chão da escola, e que te orientava. E ele vinha com toda aquela bagagem do livro que você tem que ler... eles não interferiam tanto na parte metodológica, mas eles vinham com a contribuição teórica e da pesquisa, sabe? (Luana/EI)

Sim, essa minha formação foi assim também, buscar além dos cursos, a minha pesquisa pessoal. Buscar assim compartilhar muitas ideias com colegas também. Adaptar um tema de difícil entendimento, fazendo pesquisa, lendo autores de temas novos, alguns que eu gosto... Cada tema eu vou lá, eu busco saber mais. Eu pesquiso, eu busco saber como melhorar, e como eu vou atingir aquela criança que não participa...Porque todos precisam estar incluídos, não é? Se analisar a escola ... ela segrega muito, todos, até nós mesmos, questão de você avaliar a tua infância como foi, não é? Muitos déficits que ficaram. Eu vou dar outro exemplo de um aluno, quando eu trouxe a noção sobre *hamsá*, entidade que tem um olho aqui, não é? Eu desenhei no quadro, só que eu falei, “quem quer copiar, copia”. Eu jamais trago pronto.

¹⁴ Projeto Universidade Escola foi um projeto desenvolvido pela rede municipal de Curitiba em parceria com Universidades de Curitiba-PR em parceria com o professor, onde os mesmos desenvolviam projetos de pesquisa na escola sobre orientação dos professores da Universidade.

Daí ele falou, “eu não vou fazer porque isso é diabólico, é coisa do demônio”. Eu falei, “mas onde você viu esta figura?”, “Eu vi no Google”. Eu falei, “Ah, vou mostrar no google o que significa para as religiões. Naquele momento eu mostrei as abordagens do tema para o islamismo, para o hinduísmo, para o judaísmo”. E o aluno disse: “Poxa, professora, eu não sabia. Que legal !”. Eu falei, “E tem mais, quando se tem esses dedinhos inteiros, e a gente sabe que a hamsá tem três dedinhos, cada dedinho significa uma coisa. Qual será que é o primeiro?”, “Ah, respeito”. Então eles entenderam. O aluno gostou, e disse: “Eu vou pôr no meu caderno” e então ele registrou. Para mim, foi um passo à frente, eu quebrei a intolerância de alguma forma. Então é assim que eu gosto de trabalhar. É uma pesquisa construída *com eles, os alunos*. (Cristina/EI)

Procuro formação, cursos e busco desafios. Revendo o planejamento, eu acho que isso nos forma a cada ano... porque ver o resultado da aprendizagem, dessa formação para a criança, então tem coisas que me fazem pensar “nossa, vou continuar, vou repensar”. Porque para mim, não serviria, entrar na sala e dar a mesma aula. Eu não consigo... todo ano eu penso... tem uma ou outra coisa que eu preciso trazer, e às vezes um conteúdo que eu sei que foi significativo, alguns jogos eu vou repetindo os conteúdos, mas sempre buscando coisas para me desafiar para eu não ficar estagnada, senão eu me sinto desmotivada, sabe? (Any/EI).

Vimos reafirmando nesta trajetória de estudo e pesquisa, a importância da relação teoria e prática, e da aproximação da docência com a universidade, para além do ingresso inicial na carreira e a necessidade de interações dos professores com relação aos processos da pesquisa, como preconiza Nóvoa (2019). As professoras investigadas demonstraram um investimento na sua formação, e valorizaram nas suas falas os cursos, os estágios, sendo que encontram-se em constante aprendizagem.

Estar em desenvolvimento profissional docente, para as professoras, implica em um investimento com vistas à construção de um trabalho livre e criativo que leve ao reconhecimento pelos professores inovadores, da sua própria identidade docente. Como questão acoplada aos processos culturais produzidos na escola e nas práticas docentes, a identidade profissional docente vem sendo construída a partir das necessidades e interesse que são agregados à docência inovadora. A identidade docente é vista de forma plural, e a ela se agregam as parcerias e colaboradores, o que possibilita uma rede de apoio à docência, vista por algumas políticas públicas, como responsáveis pelo sucesso e ao mesmo tempo pelo fracasso do processo educacional.

As professoras reafirmaram o constante investimento nos processos e desenvolvimento profissional, num movimento de autoformação, na busca por interação com diferentes ambientes para suas aprendizagens. Os domínios da docência, como dimensiona Shulman (1986), além da base de conhecimentos para o

ensino, tem origens plurais e perpassam por diferentes tipos de conhecimento e são produzidos em diferentes instituições como a universidade, escola, os cursos de formação continuada, a pesquisa pessoal e educacional entre outros espaços formadores.

5.3.3 A pesquisa como impulso inovador: a reafirmação da atividade docente intelectual

As professoras demonstraram em suas experiências que ao buscar inovar, recorrem à pesquisa, para compreender as significações presentes na proposta curricular para seu projeto pedagógico. Nas narrativas sobre suas memórias, deixam claro as relações que estabelecem ao ensinar, ao buscar contextualizar o conteúdo de ensino, e compreendem que há novas configurações culturais presentes na escola e na sociedade, o que impõe a necessidade de abordar esses aspectos.

Sacristán (2001) refere-se ao papel da escola, e busca trazer compreensões sobre as relações culturais na sociedade globalizada, da qual decorre a dificuldade de se estabelecer fronteiras ao que convém ou não adotar quanto aos procedimentos que adquirem importância fundamental para a educação, que se convertem em referências para determinar “o quê” se torna- necessário trabalhar no currículo.

Nesta perspectiva, foi importante observar como as professoras se situavam com relação aos processos culturais contemporâneos, dos quais depende a amplitude da abordagem educacional escolar, e como emitiram estes aspectos, em suas narrativas a seguir:

Ah, eu não gosto de fazer a mesma coisa sempre. Então eu procuro, pesquiso coisas que venham acrescentar para as crianças. Mas que estejam dentro do currículo, que seja aplicado, passado para eles de uma forma diferente. Em vez de eu ficar só na folha, texto e escrita... então eu trago vídeos, e eu gosto de buscar coisas diferentes. É difícil, não é? Falar do trabalho da gente. Visualmente, eu trouxe muitos vídeos, eu trouxe fotos, os alunos analisaram tudo aquilo e eu acho que impacta, não é? O aprendizado, fica mais contextualizado...O meu foco enquanto professor é que eu tenho um objetivo para a aula que vou dar. Mas assim, poxa, quantas coisas a gente passou ali, no caso do meio ambiente agora, com a preservação do ambiente. Eu iria falar de outras coisas, mas eu tive que mudar todo o foco, porque eles puxavam outros assuntos, dentro do tema. (Rebeca/EI)

Eu gosto muito de estudar. Então assim, eu estudei muito a respeito da Pedagogia de projetos. Então assim, quando eu comecei a lidar com esses

projetos, era uma coisa solta, eu não sabia como fazer. Então fui buscar individualmente, o que fez com que eu aprimorasse cada vez mais esses projetos, e você agrega o conteúdo. O conteúdo é como se fosse um plus (algo mais). Então, por exemplo, o que eu posso trabalhar no projeto? Tudo, eu posso trabalhar...Eu pego um texto que eles demonstraram ter interesse e daquele texto eu posso trabalhar paroxítonas, eu posso trabalhar antônimos, sinônimos. O texto tem que ser bem escolhido. São os textos e as formas como você vai trabalhar, agregando essas coisas. Assim, a minha visão de professor é que devo estar sempre tentando juntar, agregar. Então se eu vou trabalhar matemática ou geografia, ou história, eu tento sempre agregar alguma coisa que eu possa trazer de uma aula para outra, de forma contextualizada. E o que é o contexto? É você pegar determinado tema e ir desenvolvendo em todas as áreas. E é isso que me move, toda semana eu estou inventando coisas neste sentido. Para tentar fazer exatamente esse moldar, agregar, que é o mais difícil, ao trabalhar com projetos. Você precisa planejar, tem que ter foco, ter uma direção. O professor tem que investir em si mesmo. Mas para ele ser um professor inovador, tem que estar disposto a arregaçar as mangas e ter um novo olhar, um olhar diferenciado, também com referência ao seu aluno. Que o seu aluno não é tábula rasa, eles têm as próprias ideias. (Rita/EI)

Eu sempre procurei a pesquisa. Olha, quando a ideia aparece ou quando se tem uma proposta, ou até mesmo está dentro do currículo algum trabalho, alguma atividade que eu tenho que desenvolver, eu sempre faço pesquisa. Hoje eu falo assim, que a tecnologia está aí e ajuda muito a gente, então eu estou sempre pesquisando. Até dentro daquela proposta que eu fiz, eu nem concluí uma proposta, mas o trabalho que eu fiz dentro da Bienal, foi uma coisa foi puxando a outra, porque daí você vai abrindo um leque de informações. E eu sempre procuro abrir o leque, mas que esse leque retorne ao meu objetivo inicial. (Maria/EI)

As professoras demonstraram, através de suas narrativas, que refletem sobre sua própria interpretação quanto ao que às atividades e desenvolvem em suas práticas. Desta forma puderam compreender o que significa a formação do estudante como processo a longo prazo, sendo que nas salas de aula e os estudantes não existem em isolamento, mas integrados ao seu ambiente e à sociedade mais ampla. Torna-se importante, a visibilidade observada sobre as questões que permeiam a vida cultural dos estudantes, a qual vem a ser um instrumento de gradativa tomada de consciência sobre a diversidade cultural, ao desvelar novas perspectivas para a educação escolar. Os domínios sobre estes aspectos, requerem uma alfabetização cultural mais exigente e de horizontes mais amplos na atuação docente.

As professoras revelaram a busca por subsídios teóricos e investigativos em suas práticas, e mencionaram que não se limitam a adicionar o trabalho com as novas tecnologias, mas as mediações a partir das tecnologias devem contribuir para despertar a curiosidade da pesquisa e o senso crítico de seus alunos. Em seus relatos apareceu a importância dos Projetos, possibilitando significações para suas

estratégias sempre modificadas, uma vez que como professores pesquisadores, buscam inserir estes saberes nas mudanças que promovem no trabalho curricular.

Segundo Pimenta (2005, pag.536) “(...) à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoa e como profissional”. A qualidade dos processos formativos, a integração com a universidade e a pesquisa, apareceram significativamente constituindo as identidades desses professores.

Observou-se que as professoras pontuaram com frequência os processos de pesquisa pessoal, formação continuada e desenvolvimento profissional como necessários à inovação docente. Esta é a atividade do intelectual transformador, atribuída por excelência aos professores, por Giroux (1997) e que a nosso ver impulsiona a mudança necessária à escola básica contemporânea.

5.4 DIFERENTES SUJEITOS E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA INOVADORA

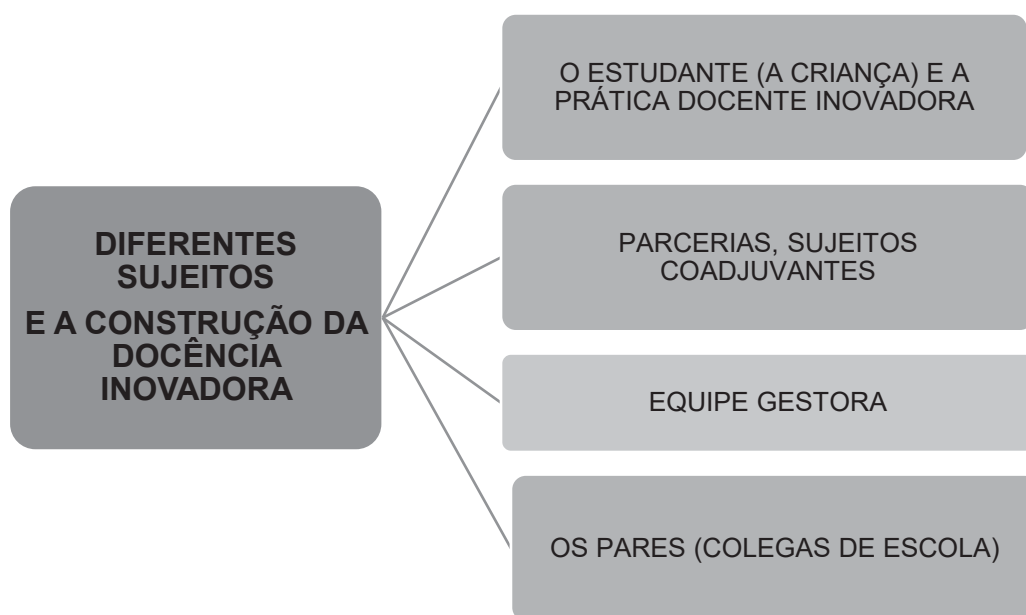
As professoras inovadoras, ao revisitarem suas inserções na docência em cada etapa de suas carreiras profissionais, depararam-se com práticas tradicionais, além de prescrições e exigências das propostas oficiais. Diante destas constatações, cabe considerar o *habitus* individual e coletivo existente nas disposições dos docentes, quando falaram de suas percepções sobre como o aluno aprende. Verificou-se que as professoras buscam formas de obter um maior envolvimento dos estudantes nos processos de aprendizagem, o que requer um reconhecimento sobre os novos conhecimentos e metodologias necessários na escola básica atual.

O ingresso na escola como docentes, pressupõe uma imersão na cultura construída nesta escola, como já se constatou. Segundo Viñao Frago (2000), cada escola é caracterizada por diferentes histórias, trajetórias e configurações de sua organização pedagógica, determinadas formas ensino, e processos de interação entre profissionais e com os estudantes. Para o autor, cada instituição escolar, percorre caminhos que se diferenciam, e estabelece relações a partir de suas comunidades, conhecimentos e atitudes produzidos por seus profissionais, e experiências vividas. É importante analisar as características dos processos produzidos no âmbito da cultura escolar, considerando as configurações das relações entre o poder hierárquico e as práticas democráticas nas escolas.

No decorrer da pesquisa, a inovação vem sendo visualizada por seus múltiplos sujeitos, em meio à prática social e aos processos culturais presentes na sociedade e na escola. Mudar as práticas de ensino, buscar novos caminhos, estruturá-los no sentido de possibilitar espaços para sujeitos plurais, pressupõe que a escola seja vista como espaço de ensino e formação, como oportunidade de todos.

Neste sentido todos precisam compreender que há uma contribuição inegável cultural e epistemológica a ser construída a partir da docência no âmbito escolar. Nas narrativas dos professores participantes da pesquisa, e as subcategorias, descritas na Figura 6, emergiram com relação aos diferentes sujeitos do ensino escolar e das interações reveladas, que segundo os professores, contribuem para a constituição da docência inovadora, como se observa a seguir.

FIGURA 7: Os diferentes sujeitos e a construção da docência inovadora



Fonte: Elaboração da autora

5.4.1 O estudante (a criança) e a prática docente inovadora

Propõe-se trazer algumas das narrativas emitidas pelas professoras em suas referências aos alunos, que fizeram de forma frequente e como preocupação constante em suas atividades. Como protagonistas do/no ensino, as professoras vêm o aluno como um ser em construção e alguns dos professores falaram de seus sentimentos, gostos e atividades que propõem, buscando estabelecer relações com

os estudantes e levá-los a um maior envolvimento nas atividades escolares. A professora Maria, referiu-se a este processo, ao trabalhar com atividades de teatro, e declara:

Eu acho que você abre e amplia horizontes para a criança, coisas de que ela é capaz de fazer, entende? Então agora nós fizemos um teatro, e os alunos me ajudaram no processo todo (...); as crianças gostam muito desta aula, e eu vejo, um grande interesse e prazer em participar, em aprender nesta atividade (...) (Maria/EI).

Sobre a busca de construir atividades de forma a investir em estratégias de ensino que levem em conta o desenvolvimento da criança e sua capacidade de ir além, procurando dar atenção à sua capacidade de concentração e maior autonomia. As professoras revelaram em suas narrativas que procuram levar em conta as necessidades da criança, o seu protagonismo e suas potencialidades para o desenvolvimento de atividades com maior autonomia. Estes objetivos e atitudes tem levado a formas inovadoras aulas, como procuram explicar e interpretar:

A minha busca pela inovação é a criança, quando se envolve em uma situação em que ela tenha autonomia. Que essa autonomia não seja só aqui dentro da escola em uma atividade, que ele possa ser uma criança criativa, que ela possa ser uma criança crítica, no sentido de dizer, “Concordo com isso”, “Não concordo”, “Gosto disso”, “Não gosto”; que a criança tenha palavra e que ela seja ouvida. (Any/EI)

Então, eu sempre gostei de fazer essas coisas, ir além do papel e do giz. Eu acho que foram as próprias crianças, porque a resposta que elas vão dando a partir do momento em que você faz isso, você vê que é um caminho que dá para seguir. Então assim, eu acho que a partir delas mesmo, do respaldo delas, que eu fui tentando adequar as atividades, de uma forma ou de outra. (Rebeca/EI)

Os projetos foram tomando as proporções que eles mesmos quiseram (referindo-se aos estudantes). Partiu deles essa vontade de ajudar, “ah, mas se o nosso mascotinho (personagem de uma história, feito de material, pano, etc.. que interage com os alunos nas aulas), ele terá dificuldade para andar, nós podemos ajudar outras crianças que também têm”. E assim a coisa vai surgindo. Então eu acho que o professor nesse aspecto, não tem que ter medo, ele tem que ouvir o seu aluno. E é através do interesse do aluno, e do que ele demonstra que pode inovar... (Rita/EI)

O que eu percebo é que às vezes eu planejei chegar num ponto X, só que a resposta que o meu aluno me trouxe naquele dia me fez mudar tudo para o ponto Y. E eu mudei o percurso, entende? Tudo está em movimento. Você se lança e se propõe a chegar em tal objetivo, e quando você vê a resposta da turma, você precisa modificar. Isso é interessante e eu fiquei muito feliz de ver. Aí a gente tem a certeza de que o projeto caminhou bem dentro do currículo. Um dos alunos não tinha muito interesse por leitura. Eu trouxe para eles uma história que se chama “É Proibido Falar Disso”, baseada numa situação real. Eles tinham aula comigo uma vez por semana, e em cada aula

eu lia um capítulo e era um livro muito curto. Só que o aluno ficou tão ansioso, e queria saber como que terminava a história, e pediu para o pai comprar o livro. Ele teve que procurar na internet... porque o aluno queria saber a história e não estava aguentando esperar (acha graça); ele estava mergulhado naquilo. Foi tão interessante, porque o pai veio até a escola e falou, “Professora, ele me infernizou a vida; só que eu fiquei feliz, porque ele não gostava de ler, e era a primeira vez que ele me pedia para comprar um livro para ele”. E aí foi tão legal, porque ele trouxe o livro para a escola. Eu ainda estava finalizando o livro com eles, e no recreio ele sentava e um monte de alunos da oficina já sabiam tudo com ele. O livro foi passando de mão em mão, e foram fazendo trocas. e pediam que tivesse sempre aquele momento... os alunos orientam nossas ações. Começaram a trazer livros de casa para o tempo de leitura antes da aula, e não mais só pegavam o que estava disponível na prateleira. Eu acho que aí, a gente conseguiu... (Silvia/EI)

Está fazendo sentido, é disso que eu estou falando. E foi justamente por conta dessa devolutiva que eu recebia deles nessas falas, que eu fui me certificando de que aquele era o caminho, que a ideia era sempre isso, trazer para eles coisas mais relevantes, que talvez saíssem um pouquinho daquela ideia do conto de fadas, daquilo que eles estavam acostumados a ver. Porque criança também gosta do que é diferente, então quando a gente começa trazendo para eles outros assuntos, outros temas, que falam de outras situações, você chama a atenção deles para aquilo. (Jeane/EI)

Então, essa parte eu gosto é de fazer oficinas em que as crianças compartilham suas compreensões com outras crianças, e procuram a gente praticamente a ano inteiro para que isso aconteça. No momento que a gente está falando sobre aquela atividade, explorando o conteúdo, conseguimos passar o conteúdo. A gente fez um projeto e passamos para as outras turmas menores. Essa prática vai acontecendo ali naquela turma, e depois a gente desmembra e vai a outras salas, com outros professores e aplica aquela mesma prática com o auxílio das crianças. Em palavras não dá para explicar, mas quem presencia, e você vê pelas fotos, é encantador, elas adoram. E a gente fica muito satisfeita como professora, os alunos ficam satisfeitos como alunos. E quem está participando também, porque dá uma sensação de: [...] “eu posso mais, eu consigo mais além do que as paredes da escola”. (Maria/EI)

As mudanças que as professoras foram reconhecendo nos processos da docência, em seus relatos de forma enfática, revelaram que o interesse dos alunos, as formas como reagem às propostas de atividades, como crescem, evoluem e requisitam novas tarefas, os levaram a diferentes formas de pensar, compartilhar, e levar a conhecer. Estes movimentos constituem as vivências, as experiências, as formas de agir, o salto para o desconhecido, e a descoberta de novos trajetos metodológicos a partir da leitura, do teatro, da oralidade, da história do outro, da ciência.

O que se observou é que o/a professor/a que inova no cotidiano da sala de aula e da escola, instaura novas formas de conviver, de despertar interesses, considerando que a criança, os estudantes estão vivendo sua imaginação, sua criatividade e

aprendendo a conhecer. Os alunos precisam justamente desta compreensão, que para Shulman (1986), constitui um elemento chave para a docência, é a capacidade que os professores desenvolvem para ensinar, ao detectar como o aluno aprende determinados temas e noções o que os leva a mobilizar seus conhecimentos em torno daquele processo de ensino.

Referindo-se aos alunos, as professoras demonstraram na docência inovadora, a preocupação com o avanço sociocultural dos estudantes, transitando em suas narrativas, o que leva a perceber o intuito de, através de suas práticas contribuir com a emancipação social dos estudantes. Como se pode perceber ao valorizar os momentos de reflexão, protagonismo, senso crítico, passaram a contemplar na proposta curricular ou de ensino, as temáticas de relevância social, e ao proporcionar na escola, espaços de compreensão e interação social.

Charlot (2013) refere-se ao professor, reconhecendo que não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir os fins, ou os objetivos da função social da escola, previstos no currículo e nas matérias escolares, aliadas às atividades cotidianas. Os professores refletem sobre suas abordagens, suas práticas, seus planejamentos de forma intelectual e transformadora, como preconizou Giroux (1997). Desta forma redimensionam o ensino, para aproximar o conteúdo da realidade contextual e cultural do estudante, tornando esta aprendizagem mais significativa no âmbito escolar.

Nas ressignificações coletivas as professoras reafirmaram o aluno como elemento impulsionador da docência inovadora, em suas narrativas sobre suas práticas nas escolas, deixaram claro, assim como nas entrevistas coletivas, a coparticipação do aluno como impulsionador da inovação, como sujeito e ator social e cultural da inovação. O objetivo e finalidade das suas inovações com relação aos alunos, comporta mudanças no modo de ensinar, e o conteúdo dessas narrativas traz esta amplitude de concepções de inovação, para além da utilização de recursos diferenciados, como se pode observa a seguir:

[...] eu acho que a partir dessas observações que a gente entra mais ainda no universo da criança. Então, a partir daquele momento que você está de palhaça (refere-se à prática de palhaçaria que integra em suas aulas), não sei se as outras colegas concordam, é como se fossemos outras pessoas, e tivéssemos liberdade para fazer outras coisas. E, meio que a gente entra no universo da criança e dá ainda mais respaldo para ela interagir. Veja aí, o que vocês acham (Any/EC)

Acho que se trata de construir um novo canal de acesso para a criança, não é? Deixando-a, de alguma forma, se sentir mais pertencente àquela atividade, para construir junto, e não só estar recebendo algo que está sendo entregue para ela. Aí eu acho que entra a questão da empatia. Independentemente de qualquer tempo que se trabalhe, a criança, criou empatia por aquele assunto, você conseguiu acessar aquele canalzinho dela e você a tem para tudo. Eu acho que isso é fundamental. (Silvia/EC)

Quando a gente envolve a criança... e “me fale o que a criança pensa. Me fale e eu escuto. Me mostre e eu entendo. Me envolva e eu aprendo”. Então quando a gente envolve a criança, eu acho que a aprendizagem é mais significativa. Na minha prática por exemplo, é muito diferente dizer, “Ah, se você fizer de forma mais prática”; ou “Me acompanhe, vamos fazer juntos”. Desta forma ela aprende de maneira mais significativa, estando inserida naquele contexto, naquele momento. É quando eu envolvo a criança, que ela aprende... (Maria/EC)

Esse exemplo volta muito até no que se falou agora há pouco, que parte da gente entender, aceitar e trabalhar da maneira que a criança é capaz, com a capacidade de pensar dela. A maneira como ela desenvolve o pensamento de forma crítica, também importa. Essa é uma diferença bem clássica entre essa questão do tradicional e do que a gente almeja fazer hoje. (Rebeca/EC)

Não podemos perder o potencial da criança, porque tem criança traz uma coisa boa para a gente, traz a bagagem que eu falo tanto, se a gente visitasse à salinha da educação infantil, você vê crianças com muito potencial ali. Já traz da educação infantil, lá do pré para você poder desenvolver nas suas aulas. Mas tem aquela criança também que não sabe que você está ali, mas que também se encontra quando está junto com os outros. O projeto que eu desenvolvi da capoeira foi assim. Eu não ia trabalhar capoeira, quem ia trabalhar a capoeira seria a educação física. Mas uma criança veio e perguntou, “por que é que na capoeira eu falo em xangô, eu falo de santos? Por que é que eu falo, eu canto – ela fazia capoeira fora da escola – por que é que existe isso? Por que é que acontece?”. Aí eu fui pesquisar e trazer para ela, porque ela tinha essa curiosidade a desenvolver. Ela é uma criança evangélica. Aí eu fiquei preocupada com os pais, mas a família foi bem bacana, porque eles acharam legal ela ter essa curiosidade e ela ter ido buscar respostas. Então tem hora assim, que a criança dá o gancho para você desenvolver o ensino. (Cristina/EC)

As professoras abordaram nas suas narrativas, a importância do aluno como sujeito que impulsiona o ensino, a partir do protagonismo dos docentes nas formas como desenvolvem suas aulas. Neste sentido, os alunos influenciam a disposição dos professores à inovação, o que diz respeito à valorização e visibilidade de suas culturas na escola, que precisa voltar-se ao real processo de desenvolvimento dos estudantes.

O conteúdo das falas das professoras, deixou clara essa percepção de mudança paradigmática, que muda também o conceito das práticas de ensino, que passa a diferir da perspectiva da racionalidade técnica, na qual o professor é um transmissor de conhecimentos e o estudante o receptor. Segundo Charlot (2013) trabalhar o conhecimento no processo de desenvolvimento e formação dos alunos, significa buscar formas de mediação entre os significados do saber no mundo atual e os estudantes.

5.4.2 Parcerias e sujeitos que se tornam coadjuvantes

Ao revisitar suas práticas, alguns dos professores mencionaram a busca por interações com diferentes sujeitos, da comunidade interna e externa, como elementos coadjuvantes do ensino inovador, para aprofundar temáticas desenvolvidas na escola, como se evidenciou nas falas a seguir:

(...) porque eu vejo que hoje a gente estabeleceu uma parceria com o museu do holocausto, então querendo ou não, a gente correu atrás, e tem o assessoramento deles. Estabeleceu-se no Lapeduh o contato com alguns profissionais da UFPR que se interessaram pelo nosso trabalho. Eles nos auxiliaram, e hoje fazem revisão de texto, dos artigos que a gente produz. Eu vejo que falta isso na escola... (Luana/EI)

Encontro, inclusive com parcerias. Uma coisa que eu gosto muito é de buscar parcerias. Então, por exemplo, essa do projeto da mascote em que o personagem era “cadeirante”, por exemplo, eu fui conseguir uma parceria com o Rio Grande do Sul, pois aqui em Curitiba eu não achei a parceria. Mas a empresa foi tão generosa, que ela fez a cadeirinha de rodas para o boneco e me mandou pelo correio com frete grátis. Eu até pensei que eu ia ter que pagar alguma coisa, mas não, entende? Fica por conta de cada um, essa busca de parcerias eu acho muito enriquecedora, não é? Outra parceria que eu fiz com a Universidade Federal do Paraná, com o projeto Águas e a Ação. Esse ano não deu para fazer e como eu tive que viajar, então no final do ano eu não tinha estagiários para fazer nenhum passeio com os alunos. Na parceria com a UFPR, os professores acompanharam meus alunos e outros, fazemos o caminho do Canal Belém. Então essas parcerias são riquíssimas. (Rita/EI)

Na Universidade Federal mesmo, sempre vem o convite para levar o trabalho, para que eles saibam em que ponto está na escola. Eles mal acreditam que a gente consegue trabalhar, porque o meu desafio a primeira vez lá na Federal, foi quando eu levei o trabalho do Novembro Negro. A professora falou que não acreditava que no ensino religioso eu tinha tanta liberdade para trabalhar e havia essa troca com as crianças. “Ah, mas mesmo com o governo?”, Eu falei, “não, o governo traz, digamos assim, a proposta curricular, e eu desenvolvo conforme, e eu não vou modificar nada sem estar no currículo, eu trabalho conforme a proposta curricular”. (Cristina/EI)

As professoras referiram-se às parcerias que buscam em diferentes setores de profissionais, pesquisadores e professores da UFPR. O impulso de realizar novas práticas de ensino em algumas professoras, as levam a criar situações novas, a buscar novos sujeitos, com os quais estabelecem parcerias que possam enriquecer o cotidiano da aprendizagem escolar.

Estas parcerias por vezes, nascem na busca de aprofundar as temáticas em estudo, contextualizar a proposta curricular, ou na procura de subsídios teóricos e

também para diversificar os recursos para o ensino. As parcerias enriquecem seus planejamentos e proporcionam a ampliação das temáticas de ensino para os estudantes. Este movimento, mostrou nas narrativas que estes se tornam sujeitos coadjuvantes para a inovação, e pôde-se perceber e conferir concretamente um interesse e aproximação dos docentes dos anos iniciais, com grupos de estudos da universidade.

Pimenta (2005) afirma em seus estudos e pesquisas colaborativas na escola, a potencialidade de transformação das práticas a partir da aproximação entre docentes da escola básica e pesquisadores da universidade. Embora sinalize a relevância e importância desta aproximação, a autora salienta a necessidade de políticas públicas e, em especial, de formas de gestão dos sistemas de ensino, valorizando e apoiando de iniciativas e projetos oriundos das escolas. Nesta perspectiva é importante a criação de condições estruturais para que estas parcerias se constituam em espaços de análise, que possam gerar proposições político pedagógicas, a partir de uma finalidade comum com relação ao ensino escolar.

Esta constituiria uma efetiva mobilização para a democratização quantitativa e qualitativa da educação escolar na perspectiva da inovação a partir dos interesses e necessidades concretas resultantes da investigação e estudos de professores em colaboração com a universidade, possibilitando que a escola básica seja, de fato inclusiva socialmente, culturalmente, científica e tecnologicamente, econômica e politicamente.

5.4.3 A influência e adesão dos pares (outros docentes) na docência inovadora

Algumas professoras reafirmaram esta mobilização de ações, a partir de influências entre professores/as e seus pares nas atividades inovadoras, propiciando um movimento de interação bastante positivo, como se pode observar nas narrativas a seguir:

Este ano foi bacana, porque do meu grupo de colegas todas vieram com ideias, “Estou pensando nisso. O que é que você acha?”, “Vamos fazer assim. Dá para a gente fazer dessa forma também”. Então entre quatro professoras que fomos, eu acho que houve uma integração muito boa, foi muito produtiva. Já temos mesmo uma troca, eu estou sempre testando e trocando atividades com as colegas, uma traz ideias para a outra... (Jeane/EC)

Esse ano uma das colegas chegou e falou assim, “olha, veja lá mais um projeto para o ano que vem, para a gente poder fazer uma parceria outra vez!... É interessante, porque às vezes a gente encontra com professores que nunca trabalharam com uma temática, que foi abordada no decorrer do ano letivo. Por exemplo, relativa a projetos sobre o Holocausto, envolvendo direitos humanos. Elas se encantaram e viram que é possível trabalhar este tema dentro dos conteúdos. Então é um trabalho de formiguinha, é uma parceria aqui, uma parceria ali. Às vezes a gente acha que não dá conta de fazer e uma vai ajudando a outra, quando vai ver já está fazendo uma coisa bem maior. Eu acho que ali as portas se abriram. Porque esse é um dos projetos que tem na escola, não é? Tem outras professoras fazendo outros projetos, que talvez eu não tenho contato e não tenha conhecimento, mas a gente vê o resultado(...) (Silvia/EC)

As parcerias com colegas, são abertas para a inovação e acabou sendo bom para todos, porque tem ali um suporte entre os professores. E ao mesmo tempo as crianças aprendem a atividade, de uma forma mais interativa e lúdica, e eles esperam por esse dia. Quando você chega na sala, no Projeto de jogos pedagógicos, eles já guardam tudo, já separam a carteira, e perguntam “São os jogos, hoje?”. Então você vê que a atividade: uma leitura, ou a resolução de um problema de matemática que era para ser uma coisa cansativa. Se fosse só o lápis e o papel, seria mais difícil. Com o jogo, eles nem percebem que eles estão ali fazendo algo que às vezes poderia ser cansativo. (Any/EC)

Eu vejo assim, que a minha prática não condiz com todo o grupo. Algumas professoras se assemelham, se envolvem ou aderem a esse novo processo, mas isso não é unânime. E eu não faço muita questão que as pessoas queiram fazer desse jeito. Eu entendo que cada professor se relaciona melhor com uma prática, de acordo com aquilo que acredita. Para eu mudar a minha prática, eu tenho que me convencer de que aquilo é bom para os alunos. Alguns colegas você vai se convencer pela experiência, que foi o meu caso, lá na escola (cita o nome), eu me convenci. Não foi porque alguém disse que era bom, eu obrigatoriamente entrei naquele processo e acabei descobrindo que era positivo. Sem aquele acesso, eu continuaria tendo a mesma postura, não sei. Eu gosto daquilo que eu faço, e do meu ponto de vista, a proposta que eu desenvolvo se torna boa para os meus alunos, mas isso nem sempre é assim para todos os professores. (Luana/EC)

As professoras indicaram que a interação com seus pares, colegas professores, torna-se fundamental para que haja o diálogo, o entusiasmo, e novas compreensões que apontem para um trabalho ou projeto inovador ou a sua continuidade. Comentaram que não há, no entanto, uma regularidade no cotidiano escolar, com relação à mudança ou à concordância com uma nova atividade ou formas diferenciadas de agir.

As interações funcionam como aproximações entre os pares em torno de um assunto ou atividade. Em outros momentos, no entanto, há resistências e quando a troca de fato ocorre, as professoras envolvidas ressignificam suas práticas pedagógicas. Com o investimento nestes momentos de trocas e interações sociais

podem evoluir para momentos de socioanálise (BOURDIEU, 2015) como foi possível sinalizar no decorrer desta investigação.

5.4.4 Autonomia para a docência inovadora: interação com a Equipe gestora

A maioria das professoras sinalizou como importante em suas memórias da docência, o apoio da gestão escolar e da Equipe Pedagógica nas narrativas que abordam esta perspectiva, mencionando o acolhimento dos gestores como um estímulo e apoio para desenvolver práticas inovadoras na escola. Os professores apesar de pontuar como positiva esta parceria com os gestores, não as dimensionam como um projeto em comum, aspecto que surgiu e será tratado na próxima etapa da investigação.

Nestas memórias relataram a importância dessas interações com os gestores e aqueles da Equipe Pedagógica da escola, que em suas ações, investem em maior autonomia para os professores, apontando como este aspecto da cultura das escolas favorece a docência inovadora:

(...) se a equipe gestora ou pedagógica não me desse autonomia para fazer desta forma, não sei se eu conseguiria. Porque muitas vezes não te dão espaço, e outras vezes o gestor entende que é importante e dá o espaço. [...] Na minha escola, tudo o que está dentro das possibilidades dos gestores, disponibilidade, auxílio para as atividades, até em termos financeiros, para que se consiga sair com as crianças, ou mesmo ter outra pessoa para ficar no meu lugar, se for preciso, faz com o trabalho seja tranquilo e possa ser realizado...". (Maria/EI)

A gente vem, apresenta a proposta, mostra o que precisa, quais são os recursos necessários e a escola abraça a causa com a gente e nos auxilia. Esse ano ainda eu me senti um pouco distante das pedagogas, não sei se pelo fato de terem se envolvido em questões burocráticas, então para essa questão eu ia trilhando meus caminhos, trocava ideias, solicitava algum material. A questão de suporte pedagógico, para esse projeto ele foi caminhando por si e pelas pesquisas que a gente fazia. Porque se eu começar tendo uma barreira imposta pela gestão ou pelo setor pedagógico, eu já nem conseguiria desenvolver o trabalho docente de forma inovadora. Então eu tenho essa brecha, e isso ajuda muito, essa liberdade... (Jeane/EI)

Eu venho com o projeto, eu preciso de material e obtenho, porque há apoio da direção. Se eu preciso ir para a multimídia, preciso ficar uma semana ou 15 dias lá, não me questionam. Assim, eu vou passar realmente o que é proposto. Confiam no meu planejamento. Não vou ficar fazendo outras coisas. Eu acho que é por isso. Porque há essa confiança no que eu faço e... eu acho que uma abraça a ideia da outra.(Rebeca/EI)

Nas narrativas das professoras, pode-se perceber que valorizam a contribuição que recebem dos gestores e da Equipe pedagógica, como algo que auxilia e oferece apoio para que possam realizar atividades inovadoras e/ou novos projetos. Nesta perspectiva, observou-se que a autonomia conferida às docentes, lhes propicia maior liberdade de ação, e desta forma sentem-se instigadas a inovar, empreender novas práticas e projetos.

Um ambiente democrático, motivador caracteriza a cultura da escola como espaço de interações sociais e formas de ação que propiciam as experiências da docência inovadora. Nesta cultura escolar, a docência encontra espaço para ampliar e diversificar atividades diferenciadas, que evidenciem a relevância do ensino para além de apenas transmitir conteúdos, mas contribuindo na formação dos estudantes.

Julia (2001), em suas teorizações sobre os processos da cultura escolar afirma a necessidade da atenção ao que acontece no interior das escolas, e menciona a figura da “caixa preta”, com relação aos processos culturais ocultos nas relações e procedimentos pedagógicos das escolas. No que se refere aos professores cabe compreender quais saberes e formas a propiciar novas e necessárias ações para as atividades inovadoras.

O momento da imposição de propostas também foi citado, o que na cultura escolar ocorre com frequência, isto é, há necessidade de mudanças geradas por propostas curriculares ou projetos a partir de interesses e/ou imposições externas, que emanam dos órgãos oficiais de ensino.

Neste caso, parece que a inovação por vezes é imposta e favorece uma situação de passividade, como sinalizou uma das professoras. Forquin (1993), diferentemente, vê a cultura da escola e de seus profissionais, como processos de construção que envolvem resistências, conhecimentos sobre o seu contexto de ensino, novas necessidades, expectativas geradas pela/na cultura da escola, mas que também originam mudanças no âmbito das atividades e dos hábitos escolares.

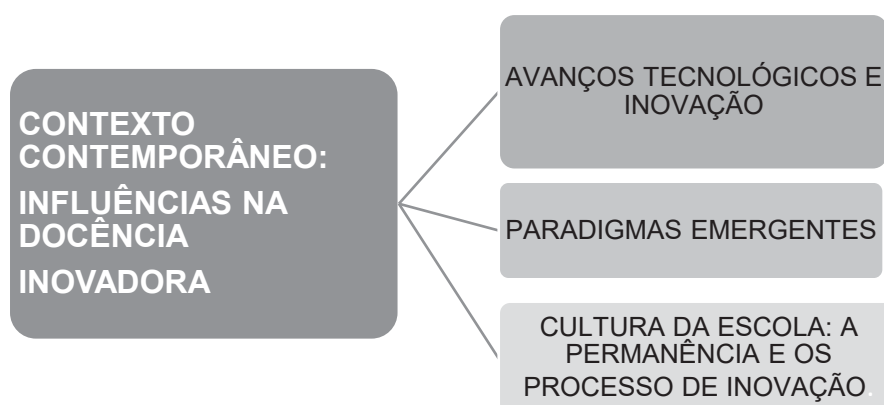
Os professores estão imersos nestes processos culturais presentes no âmbito escolar, e ao dialogar entre seus pares para planejar, evocar conhecimentos e experiências, considerando as mudanças sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes, sentem necessidade de considerar os interesses que surgem ao planejar atividades e o desenvolvimento do processo curricular. Nesta perspectiva, as atividades inovadoras passam a fluir, e a inovação refere-se ao atendimento dos

interesses dos estudantes e uma maior visibilidade sobre suas culturas, sua afetividade, e como se sentem na sala de aula, considerando as dificuldades e os progressos que têm feito em seus níveis e etapas de ensino.

5.5 INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO ATUAL NA DOCÊNCIA INOVADORA

As narrativas dos docentes transitam na temporalidade do passado, presente e futuro, quando abordaram aspectos de suas histórias de vida profissional e estes são momentos históricos que se entrelaçam desde a sua formação inicial e ingresso na carreira até o tempo presente, vivido no cotidiano escolar. Neste contexto de atuação referem-se às projeções que alguns dos projetos educativos emanados de propostas oficiais da educação, com aspectos que consideraram para o futuro dos estudantes. Assim a partir destas memórias em suas falas, pode-se construir categorias para compreender aspectos referentes às influências do contexto atual, e paradigmas que emergem na cultura da escola, bem como as inferências da cultura destes ambientes, na docência inovadora. Os aspectos identificados na Figura 7 a seguir, encontram-se descritos na sequência, dialogando com as passagens das memórias docentes em que foram mencionados.

Figura 8: Contexto contemporâneo e influências na docência inovadora



Fonte: Elaboração da autora

5.5.1 Avanços tecnológicos e inovação: o que realmente pode mudar na formação dos professores inovadores

As professoras nas suas narrativas deixaram claro nas suas concepções de inovação, uma compreensão mais abrangente, quanto a suas relações com o ensino e seus limites, e os professores em suas falas percebem a amplitude que compreende uma ação pedagógica inovadora na escola. Referiram-se ao uso de novos recursos tecnológicos, como integrantes, mas não definidores de um processo de inovação, e explicam:

Então, quando a gente fala de inovação, é o meu ponto de vista, eu tenho muito cuidado, porque parece que inovação tem tudo a ver com tecnologia, não é? Porque ao usar o quadro de giz, é só registrar na lousa. Quer dizer, você usou uma tecnologia, mas você não inovou, você continuou fazendo a mesma coisa. Nesse meu percurso, eu acho que as primeiras inovações às quais eu aderi, foram de fato, o trabalho com projetos. Foi uma coisa que eu acho que para mim e para minha prática foi inovadora, e para as crianças foi uma coisa que funcionou muito bem. E aí por conta dos projetos, dependendo do projeto aí sim, começaram a entrar outros elementos, como a própria tecnologia, não é? Mas a tecnologia como instrumento mesmo, como instrumental mesmo, não como ponto de partida. E aí a gente pode falar da questão dos próprios kits tecnológicos, que eram uma inovação. Porque quando eu vim aqui para a escola, os kits eles ficavam guardados no armário, ninguém usava. Ou eles usavam para brincar ou eles estavam guardados lá porque eles eram caríssimos. Fomos usando o equipamento, os kits tecnológicos, não com a proposta que vinha da Lego, mas com a proposta de usar, como instrumento de análise mesmo e de manuseio para compreender um conceito, para compreender uma teoria. E claro que a gente usa a própria tecnologia que a gente tem ao nosso favor. Mas aí eu sempre volto: o quanto essa tecnologia de fato é inovadora? É a tecnologia que é inovadora ou é o modo que você usa a tecnologia que é inovador? (Luana/EI)

Sim, porque se eu mostro um vídeo, mostro pesquisas ou então só imagens, e me ajuda muito nas aulas. Agora, as televisões na sala, uma nova aquisição da escola de Smart TVs, vamos poder passar vídeos, pesquisar na internet, ver documentários, vai ajudar muito. Porque eu falo para eles assim, “Vocês já imaginaram...” no começo, não é? (...): Então se eu não tivesse essa tecnologia na sala de aula, na escola, como é que eu iria fazer com que o aluno imaginasse? Eu acho que tem tudo a ver. Mas se tivéssemos computadores, não é? Nossa, para ciência e tecnologia e o meio ambiente, seria muito útil. Mas a gente não consegue. Faltam recursos e às vezes até espaço físico. (Jeane/EI)

A inovação como o quadro de giz, se bem usado, tudo são mídias ou tecnologias. A pessoa não precisa necessariamente, por exemplo, ter uma ferramenta tecnológica. É bom, mas não é só isso, a inovação não é utilizar tecnologias novas. Eu recentemente fiz um curso, que é a Educação 4.0, que está disponível para qualquer professor da rede, que é da Gazeta do Povo, Ler e Pensar (se refere ao Projeto da SME em parceria com o jornal desenvolvido nas escolas). E nesse curso eles falam muito das tecnologias, do celular, de como utilizar a sala Google, todas essas ferramentas tecnológicas. Veja, a gente não pode confundir: ferramentas tecnológicas são uma coisa, inovação é outra. Você pode inovar sem precisar da ferramenta. Teve várias aulas que eu já assisti, e eu mesma já ministrei, por exemplo,

para a criança sentir o que é bullying, inclusive foi um dos ganhadores, da Gazeta do Povo, que está registrado como sendo uma prática educativa inovadora. Então, para você explicar o bullying a uma criança, você dá uma folha de papel liso para a criança. Pede para a criança amassar, e eles amassam aquilo com uma felicidade louca. Depois fazer a observação: Que bom você amassou. Agora, deixe a folha como ela estava antes de você amassar”. Isso é bullying, não é? Você mostra para a criança que se ela machuca alguém, ou fere alguém, por mais que se peça desculpas nunca mais ela volta ao normal. Isso é uma inovação, você não precisa ficar falando “ah, não faça bullying”. Eu acho que a inovação está exatamente em você mostrar através de formas diferentes coisas que você só costuma falar. (Rita/EI)

Eu digo de coisas físicas mesmo, de estrutura física. Nós não temos mobiliário adequados, nós não temos equipamentos suficientes, eu sei por exemplo que para mim esse ano, vai ser um desafio trabalhar com robótica, por quê? Primeiro, as peças são minúsculas, os kits de robótica que chegaram para as escolas têm peças minúsculas. A criança ainda não tem essa coordenação motora fina, não é? Ela não aprendeu nem a escrever direito, não é? Quem dirá mexer com aquelas minis pecinhas. Então, por exemplo, maravilhoso o kit, mas se eu tive dificuldade em montar, eu imagino que uma criança vai ter essa mesma dificuldade, por quê? Porque ela ainda não tem a sensibilidade. Perdeu uma peça, adeus kit. Então assim, dificuldades existem, então, e isso não foi pensado para a criança. Se tivesse sido pensado para a criança, se teriam sido feitos kits maiores, para te dizer se é possível ou não. Mas, tudo que é pensando em educação não é pensado para quem está na ponta. É pensado para ... não sei para quem é pensado. Com certeza não é pensado... por exemplo, esse kit eu achei maravilhoso, vou desenvolver, vou me meter à besta. Já tenho instalado no meu computador, já sei como fazer a programação. Porém, a maior dificuldade que eu vejo, é realmente esses recursos, porque são pecinhas tão pequenininhas, cabinhos tão pequenininhos, coisinhas tão minúsculas, que a criança vai ter dificuldade. Então eu acho que antes de se fazer qualquer coisa e pensar em educação, você tem que ter o olhar em cima e no usuário final, aquele que vai receber essa tecnologia. (Rita/EI)

A importância da escola como espaço para refletir sobre os efeitos das mídias, surgiu também com relação às mídias digitais na formação dos estudantes. Canclini (2015) neste sentido, menciona que:

[...] Não se trata, é claro de retornar às denúncias paranoicas, às concepções conspirativas da história, que acusavam a modernização da cultura massiva e cotidiana de ser um instrumento dos poderosos para explorar mais. A questão é entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com os movimentos sociais. Há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se delas, com sentidos diferentes, a descoleção e hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de videogames e para os de classe média e alta que os têm em suas casas. Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam (CANCLINI, 2015, p. 308).

Neste aspecto de uso consciente das novas tecnologias, os professores demonstraram preocupações variadas e um olhar vigilante ao relacionar inovação ao uso de tecnologias. Outro aspecto relevante, consiste em que os professores consideram o uso de recursos tecnológicos como contribuintes ao processo de ensino, e referem-se à dificuldade de não dispor destes recursos na escola, sendo que faria a diferença em suas aulas se os estudantes tivessem acesso. Reiteram que as escolas estão com este aspecto de dificuldades de recursos físicos, tais como computador, acesso à internet entre outros.

Eu acho que trabalhar com mídia, com tecnologia assim, é bem diferente. Primeiro porque é diferente, mas é porque na nossa vida hoje, a nossa relação com a tecnologia é muito diferente de há um tempo atrás. Então para essa geração que está aí é muito comum, não é? Alguns nasceram já utilizando **os tablets, os celulares, os computadores**, não é? Não é igual à nossa geração que passou do cassete ao computador. Então são várias tecnologias. Agora eles já chegam com essa técnica pronta, essa coisa midiática, da imagem, da velocidade. Então eu acho que trazer e refletir a vida, é essencial, não é? Para que eles também possam fazer uso dessa tecnologia com consciência. Por exemplo, a imagem e as performances que as pessoas fazem **ao expor a sua vida na mídia, no Facebook, numa rede social**. Então assim, o que é que isso implica, o que é que é ... a gente tem vários joguinhos que as pessoas hoje usam no celular, que tem toda uma questão cênica, não é? E que a gente usa no dia a dia e não pensa se isso é cênico. O que o teatro está ali? Como ele está presente na nossa vida, não é? Eu acho que isso pode auxiliar, trazer elementos, porque é importantíssimo falar da atualidade, do contemporâneo e isso está aí. É uma proposta ((acha graça), minha para o ano que vem, de repente pensar em alguma coisa assim. Até falei com a filha de uma colega, que é uma artista. (Maria/EI)

A parte positiva interfere e é boa para você utilizar o que vier das mídias. Mas a parte negativa tem que trabalhar na criança, não é? Então, muitas questões assim, que estão na mídia ...eu vou dar o exemplo que transcorreu, no momento do tiroteio do rapaz entrou no colégio, e assustou as crianças. A gente já estava fazendo essa questão do treinamento com as crianças e eles trouxeram o acontecimento. Só que eu conversei com eles, e expliquei: que foi assim daquela maneira – e também relatei com o bullying e tal -, mas o que a gente pode trazer de bom para a gente aprender com isso? Vamos analisar..." Exatamente, tem que saber interpretar, para a mídia não virar uma grande medida da nossa vida, e ser positiva. Por isso que eu criei o uso do rádio também, não é? Trazer o rádio para saber lidar com isso, o que é que você vai falar que vai interferir na escola? É a questão de saber ouvir também. Eles estarem prontos desde pequenos para saber ouvir, saber interpretar o que está vindo para eles, que é muita informação. (Any/EI)

Eu usei vídeos, música, sempre estou conectada, mas não necessariamente. É difícil, não é? Tem escolas que nem tem tanto acesso assim. A nossa ainda tem, mais ou menos, não é? Computadores e multimídia, internet. Mas tem escolas que não têm, não é? Ah, na medida do possível sim. Tem pessoas que são mais tradicionais, digamos assim, e tem dificuldade para esse uso... até o nosso grupo ali mesmo, não é? A (cita o nome de uma colega) não gosta tanto desse envolvimento, então ela ficou mais restrita ali à sala dela.

Mas depende da pessoa, e é difícil atingir a todos. Ah, com certeza, eu tenho esse olhar. (Jeane/EI)

No projeto em que nos correspondemos com uma escola de Israel tentamos estabelecer uma chamada de vídeo, mas foi impossível pela questão do fuso-horário, e a gente também não tinha internet. Como temos que lidar com o que tem, então fizemos o vídeo, editamos e enviamos o vídeo, e o link. Eles falavam em outro idioma também, e aí foi o maior desafio, porque nós também não dominamos esse idioma, então (acha graça) nós construímos com os alunos o que eles queriam falar sobre o trabalho realizado, e a gente escreveu, não é? Enviamos essa produção para o professor de Língua Portuguesa, que é da outra escola parceira nossa aqui em Curitiba, que é a Escola Israelita. Aí ele transcreveu e traduziu para o Inglês. As crianças leram o texto delas em Inglês, e transcreveram o texto conforme ouviam, para poderem fazer a pronúncia correta e apresentar o que tinham feito. Foi toda uma manobra e na verdade dá para dizer que a gente fez “gambiarra” (acha graça) para que eles conseguissem fazer tudo isso. Ao fazer um cartaz com o texto dos alunos, ali transcrito, eles memorizaram o que tinham que falar e no final estavam bem desenvoltos e felizes. Mesmo não dominando o Inglês, eles tiveram aula de inglês e aprenderam a língua. Essa atividade em específico despertou o interesse deles, de querer aprender inglês, de falar uma outra língua ... Da mesma forma ocorreu com o hebraico, que depois eles tiveram uma oficina com uma professora desta língua, porque eles queriam conhecer hebraico, queriam conhecer sobre a cultura que eles trabalhavam na peça de teatro...eles cantavam uma música em hebraico. A experiência com essa língua, despertou neles o interesse para no futuro de estudar e abrir o leque de línguas. Isso é o que tem de mais importante e de mais grandioso num trabalho. É quando você plantou uma semente que em algum momento vai vingar, e que a criança leve aquilo. Eles estavam muito contentes, falavam para as outras crianças, a gente está falando inglês.” Isso é fundamental e aconteceu, sem estar atrelado somente às novas tecnologias. (Silvia/EI)

Os professores compreendem a importância dos novos recursos, sobretudo digitais para o avanço e facilidade na aprendizagem dos estudantes, mas entendem ainda a necessidade de ir além, e compreender a influência das mídias na vida dos estudantes, deixando claro a compreensão de que inovação não se restringe ao uso de novas tecnologias.

É significativo observar que o ensino de línguas, por exemplo, toma dimensões criativas e ampliadas, quanto à compreensão da forma de introduzir o estudante no âmbito de outras línguas, a partir da criação de necessidades reais e também motivadoras para falar uma nova língua. Este momento anterior à aprendizagem da língua, tornou-se do ponto de vista didático, inovador.

Reiteramos a afirmação de Pimenta (2010), quando considerou na quantidade de informações na sociedade de hoje, a necessidade de estabelecer a diferença entre informação e conhecimentos. Para a autora conhecer significa trabalhar informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer diferenças na produção da

sociedade, e como são utilizadas para perpetuar as desigualdades sociais. Já para transformar a informação em conhecimento, é um compromisso da escola, que precisa realizar uma análise crítica da informação, relacionada à constituição da sociedade, da cultura e de seus novos valores.

As professoras referiram-se às novas formas de conectar-se e mesmo da comunicação em rede. Falaram do avanço das formas de conectividade, mas também referiram-se à exposição a que todos se expõem, nas várias situações das redes sociais. Segundo Costa (2010), hoje vivemos em uma era pautada por significados provisórios, incertezas e indeterminações, cenário em que as práticas antes privativas de certos espaços institucionais, como a pedagogia, encontram-se desterritorializada. As compressões dos docentes inovadores sinalizam possibilidades da escola nesta busca de construir sentidos para nossa sociedade em constante transformação e um contexto incerto e provisório.

Este trabalho dos professores, como profissionais preparados em várias áreas: científica, teórica, social, pedagógica, tecnológica, cultural e humanamente, mostraram também a necessidade de maior preparo nos processos de formação docente para a escola atual. Estas destrezas foram observadas nas narrativas das professoras inovadoras, ao buscar colocar os estudantes relação a outras culturas, nacionalidades, como comentou a professora Silvia, ao propiciar formas de aprendizagem de uma língua diferente e suas relações, como no caso de inglês e hebraico. Estas atividades de ampliação de possibilidades de conhecer outras culturas aos alunos, refere-se à formação do homem e da mulher contemporâneos, que precisarão continuar ampliando seus conhecimentos e visões de mundo.

5.5.2 Paradigmas emergentes: redimensionamento do ensino no âmbito escolar.

Segundo Hagemeyer (2006), as rápidas mudanças em todas as áreas da vida humana na contemporaneidade, instigam os professores a redimensionar suas ações educativas no cotidiano escolar. Neste sentido, a autora alertou para a importância da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores e suas relações com a cultura da escola. Mencionou suas potencialidades para levar a compreensões sobre como o estudante da escola contemporânea encontra-se em interação com as

transformações geradas pela evolução científica, tecnológica, intensificadas pela globalização econômica, que complexificou os processos da docência.

As professoras ao revisitarem suas práticas pedagógicas relataram o redimensionamento de suas ações, compreendendo as necessidades que indicam a mudança de paradigmas que possam dar suporte às suas atividades. Comentaram que reconhecem nos estudantes na atualidade, um novo perfil, onde tudo ocorre de forma mais rápida, instável, e que requer dos professores mais iniciativas quanto às necessidades de conhecimento em um novo contexto, e na forma de interagir com os estudantes.

As docentes referiram-se à importância de fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de se constituírem como leitores dessas informações, uma vez que têm contato com a publicidade, formas virtuais de entretenimento, notícias, programas de TV, e que precisam de visões críticas, como explicitam os professores a seguir:

Os estudantes de hoje, dá para definir numa palavra, rapidez. Tudo é muito rápido para eles. Então você precisa inovar o tempo todo, porque aquilo que você está ensinando, de repente pode ficar extremamente cansativo. Os estudantes não conseguem se concentrar muito tempo numa coisa só. E se aquela aquela atividade não tenha nada que brilhe os olhos deles, não vai. Então você tem que estar o tempo do criando coisas, criando sempre. E aí exige-se apoio de todos, de tudo e de você querer, mas muitas você está cansado. A gente poderia discutir mais essa questão do aluno, de como lidar com esse boom, com esse avanço que teve a vida jovem. Com essa agilidade, essa capacidade de aprender muitas coisas ao mesmo tempo, mas da dificuldade apresentada em tantas outras coisas que se tem sempre. Os cursos podem continuar assim, porque às vezes o que é inovador hoje, amanhã já não é mais. Então a gente precisa estar o tempo todo na pesquisa, na busca. (Rita/EI)

Então, a minha preocupação em ensinar, com os estudantes que eu tenho hoje, é de trazer para eles algumas coisas que faça com que reflitam sobre suas próprias atitudes, porque eu vejo que esta é uma geração que nasceu com os celulares. Que já nasceu usando uma série de equipamentos tecnológicos que eles manuseiam. Mas se eles tiverem que pensar sobre essa tecnologia, eles não pensariam, do meu ponto de vista. Eles baixam aplicativos, eles mexem com os aplicativos... tem coisas que eles fazem com o celular que eu não faço. Mas no sentido de funcionalidade, é mais ou menos quando a gente diz do leitor ou alfabetizado funcional, Se ele tiver que pensar na tecnologia, se ele tivesse que produzir um celular novo, será que ele conseguiria? (Luana/EI)

As crianças são mais espontâneas, não ficam com medo do novo e eles estão dispostos, prontos, inteiros. As crianças estão mais inteiras num processo de trabalho em vídeo... não que isso seja regra, mas é que isso é possível com a criança. Então eu acho que é importante a tecnologia. Acho que repensar coisas que estão acontecendo no mundo, hoje em dia, não dá para não falar

de preconceito, de questões que estão circundando a nossa vida. Eles discutem também isso em sala, já trabalham questões dos seus direitos como cidadão. A nossa formação humana não só com relação à série de conteúdo, mas que a gente descobre a partir desses elementos, como pode falar de coisas que são importantes na vida. E isso pode ser na vida deles, porque às vezes o artista também explora coisas da sua vida, do seu cotidiano. Simbolizar essas coisas que a gente vive, é importante. Eu acho que falta incluir as questões tecnológicas, essas ferramentas que às vezes a gente não domina ainda, não é? Por exemplo, salas com computadores e internet. Que a gente sabe que está avançando, mas que a escola pública ainda pena diante de um recurso físico, não é? Porque a gente sabe que é tudo difícil, mas que algumas gestões – não digo todas – pensam nessa proposta de inovação, porque isso é essencial. A gente pensar nesse sujeito que a formação não é igual à do meu pai, em que a vida apresentava outras questões. Hoje a gente tem outras necessidades, condições e facilidades, a partir da tecnologia. A gente também tem outros problemas, mesmo filosóficas para pensar sobre isto. (Rita/EI)

Eu acho que eles vêm com a atenção menos focada, pelo menos os pequenos. E pelo que eu vejo, tem relação com as tecnologias, não é? Cada vez menos atenção numa atividade escrita, por exemplo. Então pelo que eu tenho estudado, tem a ver com as tecnologias como um jogo tecnológico lá no computar, no celular, nesses eles conseguem se concentrar. Então eu mudo – pelo menos ali nesses dois anos com a alfabetização - eu tenho que mudar constantemente as atividades. Fez uma coisa, já conto uma história, fazemos atividades dinâmicas para eles conseguirem se voltar para a atividade seguinte, não é? Eu vejo isso na questão da atenção, que é o que mais interfere. Então, eu trabalho com “estações de atividades”. Eu acho bacana, mas eu tive dificuldade. Na sala se distribui diferentes estações, com diferentes estratégias pedagógicas, em diferentes níveis. Eles ficam numa estação por um tempo e de tempo em tempo eles vão mudando. É uma forma também de fazer adequações, não é? Para mim, dessa forma você consegue dar atenção a todos. (Jeane/EI)

O que ocorre hoje com esse aluno conectado? É que a escola é a única coisa que nunca mudou nada. Você vê crianças enfileiradas, você vê a mesma educação bancária, digamos assim. Claro, com algumas diferenças, mas ainda existe a educação bancária, só aquela de transmissão de conteúdo. Então, a única coisa que não mudou, que a gente pode olhar para trás e dizer, “Nossa, continua a mesma escola de anos atrás”. Nós não temos equipamentos, se você for analisar friamente, você não tem com o que trabalhar. Você tem livros. Hoje os livros são ótimos e maravilhosos, adoro livros. Quando se fala em inovação, logo se pensa em tecnologia, e isso a gente não tem nas escolas, ou muito pouco. Então, talvez uma televisão em sala de aula. Na minha sala de aula, a televisão foi consertada um monte de vezes, mas não funciona. O ventilador essa semana estragou, demorou até ser consertado. São coisas que dependem de investimento público, ou de parcerias. Isso é uma coisa que faz falta para a educação hoje em dia... Penso no aluno em casa, que tem computador, ou o celular e parte deles não têm, a gente sabe. Os que não têm, têm acesso ao celular do pai, da mãe, algum tio, pois têm essa necessidade. Se a escola não dá a ferramenta para a criança utilizar de forma consciente esses aparelhos, em breve nós vamos estar criando pessoas que não se comunicam, que não conseguem interagir, e não é esse objetivo da escola (Rita/EI).

Na fala das professoras entrevistadas, os avanços tecnológicos, principalmente os digitais, as têm levado a buscar novas concepções que orientam a aprendizagem

dos estudantes, os quais buscam acompanhar e superar as dificuldades e fronteiras nas diferenças de gerações. Na análise dos conteúdos das narrativas das professoras, estas sinalizaram a agilidade e a rapidez presente quanto aos domínios de boa parte dos estudantes ao utilizar instrumentos das tecnologias na atualidade. Desta forma, as relações humanas e sociais são permeadas por relações digitais, redes sociais e diferentes interações.

Nessa perspectiva Cunha (2016) alerta para esta mudança de paradigmas onde se altera a tradicional visão do papel da instituição escolarizada e, por conseguinte, do professor. A autora aborda que ao inovar se rompe a concepção da prática docente e o uso das tecnologias como condição de transmissora das informações, mas sim que se estabeleçam pontes entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento. Nesse cenário, a prática docente é um espaço para que se estimule articule a informação e o sujeito aprendiz.

Os depoimentos mencionaram ainda a crise de sentimentos, insegurança presentes na identidade do estudante contemporâneo, e alguns manifestaram a preocupação do uso social que estão fazendo dos avanços digitais. Salientaram ainda, como positiva a predisposição dos estudantes para aprender coisas novas, o pertencimento ao novo, o que requer em si, uma reestruturação da aprendizagem escolar.

Em relação a essa nova reestruturação, é importante que as professoras possam conhecer os novos paradigmas presentes nas diversas ciências. Percebe-se que na cultura da escola, as fronteiras da crise de gerações e a preocupação de transmitir o conteúdo, ainda se faz presente na escola atual. Os docentes nesta segunda fase da pesquisa, revelaram sua percepção da desigualdade social que se amplia na dificuldade de acesso de alguns a novos recursos que poderiam facilitar e melhorar o processo ao ensino.

Esta desigualdade tem sido constatada de forma mais concreta com relação à aquisição de computadores, acesso à internet, celulares, situação que se evidenciou na Pandemia de Covid 19, mencionada na etapa seguinte da pesquisa. Este período surgiu como fato social contingencial, e perpassou o período da investigação, uma vez que a fase subsequente planejada, ocorreu em meio a este evento contingencial, em relação direta com o objeto de estudo da pesquisa e portanto, contemplado dentro da proposta de estudo e análise. Nesse sentido Costa (2010, pag. 147) afirmou:

Nossa experiência do espaço e do tempo encontra-se alterada, e isso configura uma condição crítica para uma instituição inventada para ajudar a edificar o mundo da ordem, da longa duração, das coisas certas, das ideias claras e distintas. Algumas discussões atuais tem cobrado da escola uma maior abertura aos modos de ser contemporâneos, às novas formas de vida. E se a escola ainda se mantém quase impermeável às mudanças, isso talvez possa ser atribuído em grande proporção às lacunas na formação de professores, que tem encontrado empecilhos para articular-se dentro desse espírito dos novos tempos, e dar conta, dentre outros imperativos.

O contexto vivido pela escola no isolamento social, já era sinalizado pelos docentes na fase inicial da pesquisa, e veio a ser reforçado no momento em que o ensino precisou ser desenvolvido a distância e por meios digitais. Neste cenário, ficou evidenciada nas práticas desenvolvidas pelos professores, as fragilidades dos processos formativos na área dos recursos digitais, a serem agregados às potencialidades do ensino.

A falta de recursos físicos nas escolas, bem como a problemas de projetos de gestão e políticas públicas que incentivem a presença dos ambientes digitais nas escolas, como também a questão social da desigualdade social, expôs a desigualdade de acesso dos estudantes às aulas remotas propostas para as aulas não presenciais no período de pandemia. Neste contexto, o professor se inseriu, sempre disposto na sua função de ensino e formação, a se redescobrir, se reinventar, de tal forma que a sua mediação docente atinja os objetivos do ensino escolar neste complexo momento.

Na compreensão de novos paradigmas para docência inovadora a oportunidade dos professores participantes, no próprio desenvolvimento da pesquisa formação, de discutir as questões a partir do referencial teórico e a troca com os demais professores do grupo, proporcionou um olhar bem mais ampliado e interpretativo para a inovação na escola. Ao expor suas memórias e opiniões, deixaram claro que as compreensões sobre a prática que desenvolvem, estão relacionadas ao contexto histórico social e cultural contemporâneo, cujos processos permeiam a vida dos estudantes que têm hoje na sala de aula. Esta significação, diz respeito ao domínio da profissão docente, o qual define a identidade docente.

As professoras deixaram claro em suas narrativas, a ideia que vêm construindo sobre a inovação, como significado social e/ou cultural, como se pode observar nas reflexões a seguir:

A inovação tem que estar dentro desse novo contexto... Eu acho que tem que estar realmente voltada para a criança dos dias de hoje. Porque nós temos famílias diversas: uma mãe, duas mães, dois pais, e outras formas familiares. E a escola tem que estar aberta para a criança, ao olhar da família, à cultura dessa família, procurando estar sempre inovando e se observando esse novo contexto cultural. (Maria/EC)

Eu estou pensando exatamente sobre o que a professora estava falando: Inovação...O que é que é inovar? É o fazer novo, o fazer de outro jeito. Pensar uma outra solução para um problema atual. Então, às vezes, a inovação surge inclusive entre professor e aluno, é a troca de um jeito de falar (riso). Então, nada que outros possam te dizer para fazer, vai solucionar um problema desses; é uma coisa direta. E ela também, às vezes, é percebida até pelo que você estava falando para a gente no começo, pelo contato, pelo olho no olho, pelo seu corpo, o jeito que você me mostra que está incomodado com alguma coisa, ou vice-versa, não é? Claro que isso tem tudo a ver com o contexto contemporâneo, com o cotidiano e com a própria cultura da escola. Às vezes uma experiência micro dá certo e ganha maior proporção; mais gente quer participar porque vê que tem sentido. Isso é fundamental, tem que fazer sentido. Não é como quando vem de cima para baixo, que não faz sentido, porque não foi a gente que sentiu aquele problema. Ou aquela necessidade. Que é o clássico caso da impressora 3D, inclusive na nossa escola. Maravilhoso, para nada. E para piorar, (ainda) colocaram para pouco contato, não é? É um exemplo... Para começar, a inovação às vezes é uma questão política. (riso) (Rebeca)

Eu acho assim, que a inovação teria que chegar nas escolas, do micro para o macro, começando do menor, devagar, com passos menores. Então, eu acho que a impressora 3D seria uma das últimas inovações a chegar na escola. Deveria constituir saberes da docência no mundo atual... (Maria)

Quando vem uma coisa assim de cima para baixo, é que nunca vai fazer sentido, é o ter carinho por aquele instrumento de comunicação. Ele não nos pertence, foi imposto. (Rebeca/EC)

Inovação virou propaganda política. A função dela ali naquele momento, é um instrumento político, para o qual falta sentimento, falta agregar. Qual é a função daquilo ali nesse momento, com tantas outras prioridades, tantas outras necessidades que a gente tem? (Silvia/EC)

Para eles, eu acho que é uma valorização. Eu lembro que todas as turmas queriam ir na Bienal, daí os pequeninhos que não tinham montado cenas, ficavam assim, "a gente já está fazendo uma cena, não é, professora? Nós vamos na Bienal também?" [(riso)] Eles queriam participar. Então assim, é diferente para eles estar ali e os pais verem a criança nessa experimentação livre. Essa experimentação da arte, que às vezes nunca é possível para eles, e que às vezes só na escola acontece, não é? Às vezes é o único caminho, quando a aluna diz: "eu gostei tanto de estar no palco", e de repente um dia ela volta a buscar esse caminho da arte, não é? Eu acho que para a nossa geração isto faltou. (Fabiana/EC)

A compreensão da inovação na escola pelas professoras, identificou os descaminhos do preparo de condições para inovar, com relação ao aspecto político, que por vezes se desconecta das reais necessidades da escola. Quando a professora Silvia pondera que a inovação é uma questão política, é importante ter claro também que é uma questão histórica, do ponto de vista de que em cada fase histórico

contextual, o professor se depara com novos e diferentes significados, a serem apreendidos a partir das ideias e da relação com os próprios estudantes.

A importância do processo para a formação de uma sociedade mais democrática, equânime foi abordada pelas professoras que mostraram se preocupar com o sujeito que se torna alienado, quanto aos elementos de análise sobre as questões humano sociais e culturais do mundo e da sociedade atual. Esta é uma questão que precisa fazer parte dos cursos de formação docente continuada, realizados de forma coletiva e integrada às questões enfrentadas pelos professores, com relação aos seus alunos.

As docentes deixaram claro sua compreensão sobre as mudanças de paradigmas, ao se referir com uma compreensão bem mais ampla do que é inovar. Este aspecto fica claro em suas narrativas ao mencionarem que inovar não se limita a inserir um equipamento, referindo-se à inserção da impressora 3D no cotidiano escolar, o a um projeto de inovação proposto pela rede de ensino em que atuam como docentes.

Algumas passagens das narrativas das professoras contribuem para dimensionar as possibilidades das práticas inovadoras que desenvolvem, e percebeu-se rupturas presentes com relação ao *habitus* construído no ambiente escolar. A mudança de estruturas de tempo, espaço para metodologias de ensino e perspectivas quanto à construção de conhecimentos, é um processo que requer a interação entre os profissionais. Nestes processos desenvolvidos e validados entre os professores, a identidade da docência inovadora vem se constituindo. A influência dos/as professores/as na escola é perceptível, embora cada qual apresente suas especificidades, como expressaram:

Do meu ponto de vista, essa questão da inovação, é muito íntima e particular de cada professor e de cada cultura escolar, cada comunidade escolar, não é? Eu acho que o que é inovação para uma escola, pode não ser para outra. O que é inovação para uma turma, pode não ser para outra turma. E mais, uma vez a gente conversou isso na reunião que tivemos para um projeto que iríamos realizar na escola. Para algumas professoras, inovação é o uso da tela digital. Então o conceito de inovação muda de pessoa para pessoa, e quando a gente fala de escola, nós estamos falando de pessoas, não é? Porque nem sempre tudo o que vem de cima, atende às necessidades de inovação mesmo, daquela realidade. Na questão das tecnologias, por exemplo, em uma escola do interior, eu chego lá com uma mesa digita. Eu penso que a inovação é necessária, e assim sendo “Todas nós de alguma maneira, inovamos”, mas cada uma inova na sua área, dentro da realidade em que está atuando. Eu acho que tem relação sim com todos os temas que trabalhamos neste curso, mas inovação é uma coisa muito particular, que

muda de acordo com a necessidade de cada local e de cada cultura escolar. (Luana/EC)

A resistência é compreensível, por quê? Porque a correria de um professor regente é muito grande. Então você já pauta toda a aula que você vai desenvolver. Aí você recebe uma nova pessoa e tem que mudar todo o esquema. E isso algumas vezes no começo dá aquele impacto e pode ser incômodo, tanto para eles quanto para a gente, porque você tem que organizar toda a sala de uma outra forma. As atividades inovadoras exigem falação, conversa, jogos. Aí com o passar do tempo, vai se vendo que acontece algo positivo, e de começo não tem problema essa resistência, porque não é fácil, dá trabalho sim (riso) (Any/EC)

A questão da necessidade de por exemplo de repensar por exemplo, o espaço..., é tão comum você entrar em uma escola e encontrar espaços sempre iguais, não é? Sempre carteiras enfileiradas. E quando você tem uma necessidade de utilizar o corpo na sala de aula, você encontra várias barreiras e você tem a necessidade de mudar. Você tem que argumentar sempre para conseguir fazer mudanças, para contribuir com a linguagem artística, para entender a criança. Assim, "eu não posso falar que ela tem que fazer isso, mas que ela tem que ou precisa experimentar". O processo de criação, parte não só da observação, da fruição, mas também do fazer, do praticar, do experimentar, dos materiais, das possibilidades, do corpo. Então eu acho que aí é uma necessidade de mudança sim da escola. Pensando agora no ensino da arte, e me colocando assim em uma visão do ensino da arte, acho que na escola sempre a gente acaba esbarrando com algumas formas de pensar da escola tradicional ou aquela escola que a gente acostumou, não é? (Fabiana/EC)

As docentes mencionaram no conteúdo de suas narrativas, que a ruptura às vezes não ocorre de forma imediata, mais que aos poucos vai transformando algumas ações do cotidiano. Para essa percepção o momento de interação entre os profissionais foi muito importante, pois nas primeiras fases da pesquisa a compreensão sobre como uma atividade modifica o *habitus* de alguns docentes, e torna consciente a necessidade da adoção de outras formas de ação.

Nas narrativas dos docentes sobre suas formas de desenvolvimento profissional, pode-se perceber que inovar nos anos iniciais, é um processo bem complexo e necessita de diferentes tempos, sujeitos e espaços em constante movimento e conexão, para que se possa promover mudanças na docência.

As rupturas ainda aparecem como iniciativas particulares, o que indica que a docência inovadora precisa ter espaços para a discussão, reflexão e análise no coletivo escolar, como projeto comum. As pequenas rupturas relatadas, no entanto, já sinalizam a importância da possibilidade de espaços de autonomia, resistência e análise que leve à busca de novas bases epistemológicas para o ensino nos primeiros anos da escolarização.

Como já mencionado, estes pequenos espaços de rupturas que conseguem adentrar a cultura das escolas, contribuem para modificar *habitus* cultivado por alguns docentes com disposições que, segundo Bourdieu (2015), são práticas que lá ocorrem e que ainda reproduzem as desigualdades sociais.

5.5.3 Cultura da escola: a permanência e os processos de inovação

A inovação na perspectiva tratada, consiste em uma ação na qual os gestores e coordenadores pedagógicos, são coadjuvantes da atuação dos professores, como sujeitos plurais da docência inovadora, que interagem para redimensionar aspectos referentes aos interesses e necessidades dos estudantes, buscando uma formação mais democrática e igualitária na escola. A prática das professoras em sala de aula, ainda é coerente com o modo de produção da sociedade atual, com a divisão do trabalho e do conhecimento. A análise desta realidade, constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os professores e alunos a um exercício reflexivo, e esta dimensão pode dar a consciência necessária para a mudança (CUNHA, 2011).

Compreender nas memórias e narrativas dos/as docentes as rupturas presentes, torna-se importante para se visualizar a escola como espaço de autonomia para seus profissionais, quando a ação dos o/as professores/as mudam, mesmo que uma pequena estrutura. Demonstra-se que na escola nem tudo é estruturado, que existem espaços para construções sociais. Nas memórias das professoras participantes da pesquisa, esta compreensão encontra-se presente, quando relatam:

Eu vejo que algumas professoras vão aderindo àquilo, não é? E à medida em que outras pessoas vão aderindo, o entorno vai mudando. Eu acho que a escola avançou muito, por exemplo, na questão do projeto em direitos humanos. Eu vou falar disso porque é a minha área. A partir do desenvolvimento dos meus projetos, eu acho que a escola... mudou muito... melhorou muito. O que antes era tão difícil de colocar os direitos humanos dentro do planejamento, hoje em dia acontece sem maior problema, sem tantas queixas. A gente teve um processo em que os direitos humanos deveriam ser apresentados lá no pátio para todo mundo. Tá? O que é que de fato acontece? (acha graça) Hoje isto se dá de maneira muito mais efetiva. Aí eu volto na história do tema gerador, e nessa coisa de você dar um tema, no qual pode-se busca várias ramificações que o tema propõe. Porque aí você está abarcando aquele tema, e ao mesmo tempo, está dando autonomia para os professores. Eles podem ir por aqui, e eu vou por ali, mas eu não vou fugir do tema, ou do que foi proposto". Eu acho que mudou muito, que a questão dos direitos humanos, a partir de um tema gerador, os assuntos são divididos por turmas, por ciclos, e cada professor/a dentro do seu ciclo,

trabalha com o seu tema, que está ligado ao tema gerador maior (...) Então está fazendo eco, não é? (Luana/EI)

A gente já levou muita coisa para fora da escola. Para desenvolver o projeto do trabalho infantil, a gente trouxe pessoas de fora para dentro da escola. Levamos também para fora, para outras instituições, seja nos congressos que a gente participou, falando da prática que foi desenvolvida. Na parceria que a gente estabeleceu com uma escola de outro país, a gente pôde conversar sobre um determinado tema com alunos de níveis diferentes, de línguas diferentes, cultura diferente, não é? Na realidade brasileira tem o ensino e o trabalho infantil, mas a escola de outro país, ela não tinha esse problema, então ela teve que estudar a partir de um país vizinho, não é? E aí quando a gente conversou sobre isso, a gente vai ampliando os nossos horizontes e conhecendo outras realidades. É assim que eu penso a escola de hoje, e eu acho que sim, esse trabalho já rendeu muitos frutos... (Sílvia/EI)

Tem muita resistência na escola, tem pessoas que não entendem que a criança precisa de movimento, mas isso vem de como eu vejo a escola; existe na escola ainda esse pensamento arraigado, naquilo que eu vivi e as pessoas trazem isso para a escola como modelo, não é? Por que é que não volta a série? Ah, tem que reprovar", são conceitos que eu puço Às vezes. Ou, "não, antes era diferente". Parece que há essa nostalgia e essa necessidade, um apego a coisas que eu conheço também. Porque isso eu vivi. Mesmo que seja como aluna, eu já trabalhei, eu conheço. Daí ao novo, eu acho que sempre é aquilo que muda um tanto e tira a gente da zona de conforto. Mas eu tenho um outro caminho, e esse espaço de maior liberdade para a criança criar... (Maria/EI)

Ver que é preciso ser diferente, alguns profissionais já viram, acho que a gestão também já percebeu, mas ainda tem algumas resistências dentro da escola. Mas eu consegui uma sala com menos carteiras, por exemplo. As crianças já compreendem que naquele espaço, eles podem sentar no chão, e eles usam o colchonete. Eles têm uma liberdade maior, do corpo na sala. Às vezes eu até tenho que retomar, que essa liberdade não pode ser para eles venham a ficar brigando um com o outro. Tem que respeitar esse espaço 'do outro', esse corpo ocupa os espaços em relação 'ao outro', e a gente vai criar aquilo. Eu acho que alguns profissionais ainda falam, "nossa, a professora da tarde veio falar, que está trabalhando agora, porque é conteúdo do teatro, e os alunos trazem na aula dela. Aqueles que fazem teatro comigo de manhã, ela falou que é muito diferente daqueles que não têm esta atividade, e tendem a ficar perdidos". Eles sabem comentar sobre si mesmos e até a ajudam no processo. Então a gente vê que de um ano para o outro, eles sabem qual foi o fio condutor do trabalho. Eu perguntei a eles qual foi o tema que a gente estudou para cada turma no ano e eles sabiam me dizer qual foi. Isso é importante no processo vivido pelo aluno. (Fabiana/EI)

Eu acredito que sim, porque um dia real que era para ser dentro de uma sala, foi ampliado para o pátio. Os colegas se sentiram bem vendo um trabalho que foi bonito, simples, que as crianças estavam se sentindo bem, e com muita autoestima. Eu propus buscar algumas roupas e as crianças esperaram. Eu pus por cima da minha roupa. Então eu falei que eu era a professora e eu podia ser a princesa também junto com eles. Que é só você vestir a roupa, por cima do que você tem, não é? Então você não vai mudar, você continua a mesma pessoa e quando eu fiz esse trabalho, esses foram ampliados mais

ainda esse ano. O envolvimento das colegas, foi muito interessante. Colegas que levaram para outra escola, e solicitaram “(...), posso levar?”, “Sim, pode, e a autora se propõe a ir também”. E foi ampliando até parar no ouvido da diretora do colégio de outra colega. A gente não fez para aparecer, mas por necessidade da escola e a diretora achou maravilhoso o trabalho. Foi um trabalho simples que não exigiu tanta coisa e mas que as crianças se dedicaram. Em seguida a gente foi parar no livro: A revoltas das princesas, que eu li. Na história, as princesas não queriam mais saber de sofrer, porque os príncipes só chegavam na hora do beijo. E isso tinha que mudar, e as crianças acharam maravilhoso. Foi possível depois trabalhar a questão dos direitos das mulheres, a Lei Maria da Penha. Os meninos, os homens não estavam excluídos, mas incluídos na questão, que nós somos todos seres humanos (Cristina/EI).

As pessoas que eu consigo inspirar, me disseram até que eu sou uma pessoa muito inspiradora, e que falam comigo e querem sair fazendo as coisas que eu faço, não é? Então assim, no que depende de mim e que eu posso, eu levo todo mundo comigo. A gente mostra caminhos, mostra atalhos. Agora, a reciprocidade nem sempre é aquela que a gente gostaria ali, por quê? Porque é difícil, “ah, porque não tem isso”, “ah, porque não tem aquilo”. Então assim, os empecilhos que são colocados na frente, quem determina é você mesmo. Vejo bastante, as pessoas... a resistência é bastante grande. Exatamente, isso vai depender de pessoa para pessoa. (Rita/EI)

Cada escola na sua história e singularidade, possui sua estrutura, direcionamentos e relações, e neste âmbito encontram-se os docentes, suas formas de ensino e suas experiências pedagógicas. Estas podem constituir uma proposta que adentra as relações da vida escolar e dos estudantes. Observou-se que uma prática por vezes reprodutora, ou que apenas limita a transmissão de conteúdo, não propicia as compreensões e relações que precisam ser estabelecidas com a produção da cultura da escola no direcionamento desse processo. Por outro lado, há que se compreender as abordagens referentes à seleção cultural que adentra os muros escolares.

Bourdieu (2015) ao clarificar o *habitus* presente nas práticas dos professores, permite conceber que as permanências se fortalecem nestas perspectivas e que são árduos os percursos, para que se possa adentrar essas culturas pré estabelecidas e presentes no cotidiano escolar. As narrativas das docentes apresentaram, nos conteúdos das memórias de suas experiências formativas na escola, indícios para o que seria o caminho dessas pequenas rupturas a serem promovidas.

Os elementos integradores da docência inovadora, nos permitem delinear possibilidades, espaços de autonomia para os sujeitos na escola, assim como os docentes que estão em constante crescimento; as narrativas nos convidam a olhar

para o cotidiano escolar na busca de compreender estas continuidades ou rupturas na cultura da enquanto relações produzidas nos ambientes escolares.

No caso das narrativas das professoras e o processo de criação no teatro, cabe ter claro de que não é possível ensinar o ato criador, embora o educador possa contribuir para a formação e a manifestação desse ato. Vygotsky (1999), refere-se a estas linguagens da arte e seus objetos, no sentido de que como o conhecimento científico, são instrumentos culturais da sociedade. É uma forma social do sentimento humano, pois quando o observador da arte vivencia em si as falas de uma peça de teatro, ou da música, a obra de arte se converte em uma produção pessoal, o que inicialmente foi e continua sendo social e cultural. Este processo, segundo Vygotsky (1999), é construído através da consciência, a partir da qual penetramos nas propostas das atividades teatrais.

As professoras neste sentido, organizaram os processos conscientes de maneira a suscitar através deles, os processos do ato artístico, que se incorpora forçosamente como condição, levando também a concepções, identificações, associações, etc. Para Vygotsky (1999), o ato criativo nos projeta para a frente, na medida em que interfere no subterrâneo do psiquismo, libertando ou recalçando forças. Neste caso, há uma ação organizadora na dinâmica interna, uma exigência que talvez possa não se concretizar em ação no mundo externo, mas que definitivamente nos leva a aspirar acima da nossa vida e por trás dela. Desta forma, as crianças que foram protagonistas da ação artística, as apresentações, se emocionaram, mostraram sentimentos, emoções. São processos que fazem parte da consciência e do pensamento, o que prepara também a formação intelectual.

As narrativas das docentes revelaram a presença de rupturas presentes na escola dos anos iniciais, nas quais suas experiências, interações estabelecidas nas escolas norteiam os redimensionamentos pedagógicos. Embora às vezes, a escola não tenha as mudanças almejadas e necessárias, as pequenas iniciativas vão instigando novas interferências nas culturas desses ambientes e de seus atores.

5.5.3.1 A mudança e a inovação no cotidiano escolar em tempos de pandemia

Na fase final da pesquisa, por outro lado, atravessamos o isolamento social no contexto atual, com as contingências da pandemia do Covid 19, tendo-se decretado a

suspensão do calendário escolar. Após um período de perplexidade, a educação escolar passou a requerer um novo formato de escola, buscando propiciar aos estudantes a continuidade do ano letivo escolar.

Ao referir-se a este período, as professoras revelaram as suas impressões, enfrentamentos e posições com relação à prática docente, diante do isolamento social como situação de sempre iminente mudança, e que exige novas formas de conhecer, ensinar e se comunicar:

Não é, nem se precisa mudar, é impossível não mudar. Muda-se todo dia, eu diria que cada dia é uma coisa. Mesmo que existam rotinas, que existam regras e protocolos, cada coisa que a gente faz é uma coisa. Então é mais do que precisar mudar. Se não mudarmos diariamente, não se trabalha na escola (riso). Para começar, hoje em dia a escola não é o único lugar aonde se adquire conhecimento. Então de fato, a escola já tem que estar em um papel mais, de construir. Trocar mais para organizar até, ou reconstruir a sua forma de ensinar. Tem a mesma função social, mas está sendo obrigatório fazer de formas diferentes do que era antigamente. (Rebeca/EC)

Talvez o modelo que a gente tinha a partir do isolamento social por conta da pandemia, hoje já não se encaixa mais no nosso contexto. Muita coisa vai mudar, até a gente voltar, não é? Então é isso mesmo, está em constante mudança e precisa mudar. (Silvia/EC)

A escola tem um papel estabelecido na história, não é? E aí, quando a gente fala assim, “A escola precisa mudar?”, sim, ela precisa mudar, mas ela só pode mudar em comparação com ela mesma. Se eu comparar a escola com a tecnologia, eu nunca vou ter a escola esperada. Por quê? Porque tecnologia é uma coisa, e a escola é outra. A tecnologia muda constantemente, não é? Prova disso, por exemplo, são os nossos celulares, que hoje são ótimos, e dali a mais um tempinho, eles já estão obsoletos. A escola não, ela tem um tempo maior para a mudança. Então eu concordo, acho que a escola muda, mas ela muda em um tempo diferente, com um propósito diferente. Modificam-se outras coisas, mas o cerne da escola não muda. A escola vai continuar tendo o papel de ensinar, para o qual ela foi criada. Então esse é o meu ponto de vista, pautado naquilo que eu vejo.... (Rebeca/EC)

[...] É a questão do tempo na escola e de ser um ambiente de seres humanos, não é? E que bom que a gente... não deve mesmo competir com tecnologia (risos) (Rebeca/EC)

Eu acho sim, em se tratando de que a escola precisa mudar, eu acho que as crianças que estão hoje na escola, vivem em um outro contexto de família, de sociedade. Então a escola tem que acompanhar essa criança, esse momento que a sociedade vive. A escola tem que estar sempre se renovando, mudando, se adequando. (Maria/EC)

O grupo de professores participantes, revelou compreender a necessidade das novas mediações, e algumas professoras referiram-se às intensas mudanças que observavam em crianças e jovens escolares. Os professores mencionaram ainda a importância de um olhar peculiar para a escola e para seus professores, que têm o

seu tempo e o seu propósito de promover a mudança. Neste sentido, a escola produz a sua cultura, que segundo Viñao Frago (2002), diz respeito às suas histórias e trajetórias docentes, que têm algumas similaridades, mas que diferem significativamente umas das outras.

A professora Rebeca, referiu-se à mudança, como necessidade da inovação, com a qual todos os dias os professores se deparam, e que surge como processo que direciona a escola e suas necessidades de ensino, e não somente em relação ao avanço tecnológico. Essa abordagem apareceu ressignificada, quando as professoras chagaram à conclusão de que a mudança precisa acontecer. Neste caso não acontece necessariamente no ritmo dos avanços tecnológicos, como se observa em projetos de inovação por vezes, com vistas a propostas neoliberais, de mercado ou da evolução das conexões do mundo virtual. A inovação na escola, aparece no tempo e nos diferentes percursos dos seus profissionais, dependendo da realidade vivida no cotidiano, sempre relacionado ao contexto em que a escola se insere.

Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1999) refere-se à mudança na escola como uma consequência, sendo que a docência que se volta à inovação não é uma atividade que cresce como geração espontânea, segundo o autor. A docência que promove inovação, necessita do apoio explícito dos diferentes profissionais da escola, dos agentes da administração, os diretores, e do campo pedagógico, pedagogos e professores no seu conjunto. Os profissionais envolvidos no processo da escolarização, têm que superar uma série de barreiras que levam a avanços, e que podem constituir entraves à construção da inovação na prática docente.

Quanto ao uso das tecnologias, observadas nas práticas da docência nas últimas décadas, considerando que os estudantes têm suas vidas permeadas pelo avanço destas ferramentas da comunicação, observava-se certa resistência dos professores ao uso de atividades online ou tecnológicas. As compreensões sobre a mudança que orienta ou por vezes podem impor às práticas dos professores, os processos de inovação, tendem a sinalizar para a necessidade de um novo olhar com relação ao preparo dos professores neste aspecto, no momento presente.

Para que os estudantes tenham acesso ao ensino escolar neste momento contingencial, a necessidade de mediações por atividades remotas se fez necessário. Esta forma de ensino *on-line*, não constituiu uma solução para todos os alunos, e

também não pode ser considerada como emprego do instrumento tecnológico com um fim em si mesmo, para garantir as aulas não presenciais.

Esta experiência, trouxe a percepção de que a docência comporta necessidades, preparo, planejamento e visão contextual (que inclui contingências), para rever posições ou mesmo questionar a instauração de um determinado *habitus* dos professores, conceito definido por Bourdieu (2004). Diante da situação de isolamento social, a possibilidade de questionar as práticas voltadas por longo tempo ao ensino tradicional, ou a processos homogeneizantes ou rotinizados, propiciou a busca de espaços pelos professores em busca de maior autonomia (ainda que relativa) de promover a mudança e a inovação. Neste sentido, o momento histórico contextual em que a escola se encontra, passa também a ser fator que favorece a inovação, como se constatou com relação às atividades remotas.

Esta fase da pesquisa foi desenvolvida a partir de maio do ano de 2020, quando eclodiu a pandemia do Covid 19, e em decorrência, as aulas das escolas municipais de Curitiba foram suspensas. Depois de algum tempo e da perplexidade inicial, as coordenações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, passaram a planejar períodos de aulas com atividades remotas, visando retornar e dar continuidade ao ensino no período letivo.

As professoras participantes da pesquisa, passaram a desenvolver um trabalho de ensino mediado por atividades remotas (online), e as suas narrativas sobre esses momentos, apontaram que embora como forma inusitada de exercer a docência, constituiu em possibilidade de pesquisar, criar e inovar, como momento rico da produção de atividades docentes. Os professores neste período, viram que suas estratégias de ensino precisariam mais investimento em novas formas de organização de tempo e de pesquisa do que antes, na busca de metodologias diferenciadas e apropriadas a esta forma de ensino.

Os coordenadores pedagógicos da rede de ensino, passaram a enviar o planejamento de aulas às escolas e seus professores. A opção por videoaulas ou ensino remoto, levou à busca pelos/as professores de maior domínio para o ensino, recorrendo à pesquisa e à montagem de atividades a partir de aplicativos, recursos tecnológicos, vídeos, formando também grupos a distância no WhatsApp, com seus alunos. Segundo o depoimento de alguns professores:

Com certeza a escola será diferente depois dessa fase, é óbvio que modificações vão acontecer, mas que nada, nada substitui o olho no olho, as pessoas estarem juntas, o poder compartilhar, dividindo, estarem participar. E uma coisa, a volta para a escola tem que ser diferente, tudo aquilo que a gente pensa, agora a gente tem que parar, e agir. É uma ética, de movimentar-se e não mais ficar só pensando. Eu achei isso ótimo, porque a gente adora ficar pensando, e na prática nada acontece, continua exatamente tudo como estava. (Luana/EC)

Então, é nisso que a docência contribui. Quando eu assisto aos noticiários, eu penso nas crianças que passaram pela mão da gente, o que elas estão pensando a respeito de tudo isso, o mundo que está sendo entregue para eles. Então, se você está na escola, alguma coisa, uma dúvida, você tenta esclarecer. Neste outro mundo, será que a criança repensa também o que ela aprendeu nesse projeto de escola diferenciado, prestando atenção na liberdade que ela tem, e no que está acontecendo no seu mundo. O que essa pandemia trouxe para a vivência dela?... (Cristina/EC)

Que leitura ela está fazendo desse mundo, não é? (Luana/EC)

Exatamente. Será que nós contribuimos para ela/ele (os alunos/as) pensar? Porque ninguém está perguntando à criança como ela/ele se sente nessa pandemia. Estão fazendo tudo como querem. E eu pensando nisso, fico triste. Porque tem coisas que é de o professor interferir sim, quem sabe, até de uma conversa, ter empatia, que precisava de empatia com as turmas, e eu não tenho tido contato com os meus alunos, eu gostaria de ter tido esse contato. (Cristina/EC)

De nada adianta a aula ser por computador ou videoaula, se continuar a mesma aula tradicional de sempre. Provavelmente, quando voltarmos, essa questão vai fazer parte do cotidiano, não é? É claro, que já tem muita gente pensando em colocar isso como fundamental. Eu acho que é um grande desafio. Assim, o que exatamente a gente vai fazer de diferente? (Luana/EC)

Muitas foram e são as preocupações das professoras neste período de isolamento social, e em suas narrativas referiram-se à qualidade do ensino realizado, e a forma como a criança e os estudantes estão compreendendo este momento de pandemia. Manifestaram a angústia de não ter um espaço mesmo que virtual para interagir com os estudantes, sendo que sua rede de ensino não ofertou esta possibilidade. Em uma das falas a professora Silvia falou de suas impressões em momentos de formação dos quais participou, e sua opinião foi aprovada por alguns colegas:

Eu vejo o quanto isso traz um peso maior de responsabilidade para nós professores. Eu não sei se vocês fazem essa análise, mas de forma geral, de tudo que a gente vem passando hoje – no final de cada discurso, de cada palestra virtual que eu assisti – vem falar do quanto a escola tem responsabilidade em tudo isso, por meio da mudança. Então veja o fardo que isso é para a gente. Por quê? Cada vez mais, a gente tem menos suporte de trabalho, mas a gente tem mais pressão e vê o quanto a sociedade precisa da gente, apesar de não nos valorizar. E no discurso joga-se toda essa carga na educação básica, não é? É pesado, e a gente segue um dia de cada vez para não pirar. (Silvia/EI)

As professoras comentaram sobre suas capacidades de propagar as mudanças propostas como positivas para o retorno presencial, com um olhar a este novo território virtual de aprendizagem na escola e a abertura de possibilidades para a comunicação remota. No conteúdo de suas falas, no entanto, o sentimento de paralização de atividades, não levou a uma parada das atividades docentes, pelo contrário e em suas disposições, os professores buscaram se reinventar.

Embora conscientes de todas as dificuldades da experiência vivida, as professoras inovadoras compreenderam que com certeza, este é um momento por excelência de busca por processos de inovação e que implicou na elaboração de práticas que respondessem à necessidade de atenção, interesse e concentração dos alunos. Observou-se este investimento nos processos narrados sobre suas experiências e produções ao abordar as mediações possibilitadas pelo ensino remoto em suas narrativas.

Para algumas das professoras, há um entusiasmo de perceber que é possível trazer informações de suas áreas de ensino, a partir da Internet e de atividades online. Neste sentido, trouxeram a preocupação de realmente planejar o ensino de forma mais aprofundada, pois o que se quer também, se refere a proporcionar atividades que levem ao interesse e à concentração para a aprendizagem dos estudantes. As professoras mostraram já ter utilizado atividades online em suas aulas, mas nas aulas não presenciais, muitos aspectos vieram à tona, mesmo as formas de interação e acolhimento aos estudantes, passaram a fazer parte da atitude do professor.

Neste sentido Moran (2018, p.11) afirma que o mundo é híbrido e ativo, e no ensino e a aprendizagem também é assim, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, e acompanhar na sociedade atual.

As narrativas apresentaram posicionamentos e reconstruções coletivas sobre inovação a partir do período vivido com o ensino remoto no decorrer de momentos coletivos, em foram propiciados momentos de narrativas, debates e reflexões realizadas. Em suas inferências, os professores, manifestaram suas inquietudes, investimentos em novos domínios sobre os processos online, a busca de compreensões sobre o ensino a partir de atividades remotas. Essas atividades emergiram em novo formato como inovações e a partir de comunicações interativas entre professores e alunos.

As concepções de inovação dos professores, mostraram tendências a partir da produção de mudanças na forma de comunicar-se com os estudantes e profissionais, e nos novos formatos das atividades, incluindo as constantes incursões a partir dos recursos da internet, como processos decorrentes das atividades remotas, evidenciando movimentos significativos de reflexão e pesquisa sobre esta possibilidade aberta à inovação.

As incumbências do ensino online neste momento, no qual o professor passou a ser um ponto central, causaram inicialmente certa insegurança e demandaram o preparo para os domínios das ferramentas tecnológicas ao realizar as atividades remotas. Foi necessário buscar maior conhecimentos e destrezas ao utilizar os recursos da mídia virtual, na qual as mediações didáticas se faziam necessárias de forma catalisadora, levando a maior interesse e concentração dos estudantes. Estas atividades e ressignificação dos processos de ensino nesta perspectiva, na visão dos professores, as levou a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, em tempo um curto espaço de tempo para a retomada das atividades de ensino, no tempo de distanciamento social.

Quando questionadas sobre os processos de ensino remoto nesta fase de isolamento social, as professoras falaram de suas possibilidades, mas também dos entraves ao desenvolver as atividades remotas, numa situação nunca antes enfrentada. Houve entendimento sobre os desafios e potencialidades das metodologias online, e a atenção quanto às questões sociais e culturais atreladas a estes processos.

Trazemos alguns dos posicionamentos do grupo pesquisado, e os seus questionamentos sobre as possibilidades da prática pedagógica durante as aulas não presenciais. A professora Luana, falou sobre o momento de isolamento e das preocupações para o desenvolvimento de práticas remotas, como reposição de atividades escolares:

Tenho refletido diariamente sobre o valor que o espaço escolar tem e as relações que lá acontecem, e também sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem e o uso das tecnologias como um recurso para todas as relações e trocas existentes na escola. Acredito que todos esses desafios que estão postos a nós professores, apesar de todas as incertezas, inseguranças, me lavaram a buscar interagir com os estudantes por meio de vídeo e das atividades encaminhadas pela SME. Exploramos os recursos do You Tube, e aplicativos de bate papo da rede social. Me preocupo com aqueles alunos que não têm acesso à comunicação remota. Sei que na

escola há uma grande diversidade social e o acesso dos estudantes aos recursos da TV e uso da internet é uma grande preocupação. (Luana/EI)

Mesmo referindo-se às suas dificuldades, a professora reconheceu o papel da escola e a necessidade de um repensar sobre as mudanças e a inovação requisitadas aos processos da docência. Ela buscou estratégias ao instaurar o processo de aprendizagem, promovendo interação com os estudantes no formato online. Referiu-se à exclusão dos alunos que não têm computador, e que estando sem a perspectiva dos processos de recuperação do ano letivo, precisam e têm o direito de participar de atividades que lhe garantam o ensino de conteúdos escolares, diante de uma situação inusitada.

A professora Jeane, reportou-se também às dificuldades iniciais, mas referiu-se a este período, como oportunidade de criação de diferentes estratégias para as interações com os colegas docentes e estudantes, e assim se expressou:

(...) acredito nessas novas possibilidades que o ensino remoto nos proporcionou, embora ainda não possamos saber quais os possíveis resultados destes métodos de ensino. Sou uma profissional que estuda e busco mais conhecimentos e crescimento profissional; busco diferentes estratégias para a construção dos processos de aprendizagem dos meus estudantes e não tem como não se reinventar. O momento atual representa isso. Na minha prática pedagógica, procuro aprofundar as pesquisas, para novos conhecimentos, e compreendo que o ambiente virtual on line contribui com a aquisição de novos saberes, com competências inovadoras para o ensino e a pesquisa dos estudantes. (Jeane/EI)

Embora na sua rede escolar, as atividades de ensino remoto ocorram através de videoaulas em TV educativa, os posicionamentos da professora Jeane refletiram suas compreensões e a busca de reconstrução da sua ação docente para este momento, mesmo com dificuldade de domínio do uso de recursos tecnológicos em sua prática. Propôs-se pesquisar, utilizar ambientes virtuais para mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, com possibilidades que poderão se projetar para o futuro da docência, e para os cursos de formação continuada, na sequência do ano letivo. Comentou a professora:

A formação de professores para o ensino na escola básica terá um novo olhar a partir da pandemia, visando uma nova prática pedagógica, pela qual estamos todos passando. Essa nova ordem, inclui a nossa clientela escolar e os caminhos que levarão a educar de forma mais consistente com a formação humana e o uso de estratégias diferenciadas para o ensino. A busca de uma forma equânime para o acesso de todos os recursos de internet

e programas de computadores, leva à convivência em uma sociedade mais responsável por si e pelo outro. No mundo teremos que rever o peso, a lição que levamos para o futuro educacional, mencionando as possibilidades e os entraves para acesso de todos os estudantes de se desenvolver no trabalho pedagógico. Neste período, verificamos que utilizando os recursos da internet, programas, aplicativos, TV educativa e outros, podemos contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. (Maria/EI)

Na argumentação da professora Maria, observou-se grande comprometimento com esta inesperada mudança e o redimensionamento de suas atividades, em face das dificuldades do ensino on line. Nas narrativas sobre o processo vivido, se identificou a interação, a criação de vínculos e as mediações do ensino online ou remoto, bem como uma disposição para o repensar do ensino escolar em um tempo pós pandemia.

Os docentes mencionaram mobilizações de atitudes, mudanças e estratégias de ensino e formação que surgiram, e preocupações como a da professora Cristina que ao se expressar com relação à necessidade de um vínculo maior com os estudantes, uma das professoras falou da incerteza com relação às destrezas com relação às tecnologias, considerando o acesso restrito de boa parte dos alunos, aos instrumentos necessários à internet, e comentou:

(...) me sinto bastante desafiada, precisamos usar novas estratégias para ensinar os estudantes, explorar o ensino através das videoaulas em canal de TV Educativa, utilizando atividades complementares e atividades em aplicativos da rede social. Neste processo, me preocupo em acompanhar a aprendizagem dos alunos, pois valorizo muito a interação e o vínculo. Há também a incerteza sobre o acesso de todos os estudantes. Já repenso estratégias e adequações metodológicas que serão necessárias quando voltarmos às aulas presenciais. Com certeza o momento que estamos passando é de grande aprendizagem e de um repensar sobre nossa prática como professores da escola pública. (Cristina/EI)

Observou-se que mesmo com certa ansiedade, diante destas novas incumbências, a professora demonstrou a compreensão de que a escola precisa se reinventar diante dos desafios contingentes contextuais, que incluem situações do ambiente e da saúde, como este da pandemia do Covid-19, que passou a requerer o isolamento social entre ela, seus alunos e seus colegas professores. As comparações das preocupações dos professores, quando analisávamos os dados da pesquisa que realizamos em 2014, voltam-se às compreensões dos professores sobre a integração dos instrumentos digitais para o ensino e formação dos estudantes. Os/as

professores/as vieram se familiarizando e mesmo buscando avanços ao utilizar instrumentos tecnológicos em suas práticas.

No entanto, a situação da pesquisa no ano de 2020, trouxe exigências com relação às destrezas necessárias às aulas diárias e com menor tempo para passar novos conteúdos e estratégias de ensino dessas aprendizagens. As formas de interação pedagógica e de empatia para com a comunidade e os estudantes, adquiriram um peso considerável quanto ao interesse dos estudantes para continuar a comparecer às aulas remotas, como dias de aula que passaram a compor o período letivo dos semestres.

Embora não tenham se preparado para este momento de previsão de atividades online de maneiras diversificadas, os professores participantes da 3ª Etapa da pesquisa, contribuíram com a proposta dos encontros. A proposta pressupôs uma mudança de objetivos previstos para a pesquisa formação, para proposição de atividades on line neste período, considerando o tema da docência inovadora, agora sob os novos desafios.

Nóvoa (2019) já alertava para a necessidade de uma metamorfose na escola, e afirma uma nova atitude em um tempo de mudança social e cultural, e estas são mudanças que serão agregadas à identidade profissional do professor inovador. Mencionou o mesmo autor, as incertezas sobre o futuro com relação à educação escolar, sabendo que o atual modelo não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se observou nas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto “entre professores”, no quadro de diversas formas de organização e atuação pedagógica.

Para o autor, a organização da escola e a prática dos professores deve acompanhar as dinâmicas de inovação, que estão a acontecer em muitos lugares, possibilitando uma abertura do modelo escolar a novas formas de trabalho e de Pedagogia. Nesta sua abordagem é impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica em que a escola abdique de ser um lugar de construção do bem comum.

A necessidade de renovação das práticas de ensino escolar, a partir das atividades remotas na escola, reitera a necessidade de se contemplar processos de ensino que levem à compreensão e valorização de aspectos éticos, políticos e

culturais imbricados aos processos da docência inovadora. O modelo pedagógico conservador por sua vez, não propicia o ambiente virtual inovador.

Este movimento inovador, demanda disposições da mediação docente, na qual os professores pesquisados em 2020, demonstram um investimento na pesquisa, na busca de conhecer e compreender os significados das tecnologias digitais no processo de ensino. As mudanças metodológicas com o uso de instrumentos digitais, no entanto nem sempre levou à transformação das práticas docentes, e correm o risco de consistir somente em mudança instrumental tecnológica, como afirmam Moreira e Schlemmer (2020).

Neste caso, cabe aos professores maior atenção à dinâmica das aprendizagens que promovem, sendo que a exploração dos recursos virtuais pressupõe a realização de atividades interativas, de forma híbrida e interdisciplinar, que sejam capazes de mobilizar os alunos para os estudos. É nesta perspectiva que se torna fundamental refletir sobre o papel docente, diante dos novos desafios que decorrem do contexto histórico social e cultural contemporâneo, o qual requer uma redefinição de concepções sobre o lugar e as estratégias do ensino on-line, como possibilidade de ensino e formação, nas práticas docentes.

5.6 SIGNIFICADOS, SENTIDOS, E DOMÍNIOS PARA REFERENCIAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA INOVADORA

A pesquisa com os professores oportunizou a partir das narrativas docentes o ressignificar sentidos e percursos para docência inovadora, desta forma a partir destas compreensões foram elencadas algumas categorias que agregam o sentido da docência, domínios e compreensões bem como aspectos constituintes do desenvolvimento destes profissionais como se pode observar na Figura 8 a seguir.

FIGURA 9: Significados, domínios do DPD da docência inovadora



Fonte: Elaboração da autora

5.6.1 Sentidos da docência inovadora: influências socioculturais da sociedade atual

As significações atribuídas às práticas dos professores inovadores, foram qualificadas como um grande movimento na docência, que decorre dos processos socioculturais da sociedade nas últimas décadas, diante dos quais têm sido instigadas a abordar as questões referentes às mudanças de várias ordens corridas no mundo na atualidade. Estas questões trouxeram demandas à docência na escola atual, com relação à proposta curricular, ao planejamento, à pesquisa, e pressupõem a necessidade do domínio de processos didático pedagógicos mediadores, que levem em conta as novas formas de conhecer dos estudantes.

Estas práticas docentes, referem-se aos espaços extra muro das escolas, nos quais os conflitos entre povos, as questões geradas por economias que privilegiam um grupo restrito de indivíduos, gerando diferenças sociais de grandes proporções, o descuido com a natureza e com os referentes ambientais, impõem aos profissionais professores uma atuação alterativa, humanitária e sanitária, que apontam para novas reflexões e discussões referentes à formação do homem contemporâneo.

Nos temas presentes nas narrativas dos professores inovadores sobre suas práticas, observamos que as questões de cunho social, cultural e humanitário, apareceram de formas diversas. Estes pontos de referência permearam suas falas sobre as práticas docentes, como se observa a seguir:

Eu estava com uma turma de primeiro ano e então a gente desenvolveu um projeto amplo sobre a questão dos refugiados sírios. Todo o processo de alfabetização, tudo se desenrolou trabalhando dentro dessa temática, com

textos, livros, trabalhando a alfabetização, mas trazendo esses assuntos. Seria um assunto pesado? Era pesado, mas a gente sempre partia do cenário infantil, dentro desse contexto. Então, trazíamos para os alunos, como era a cultura da criança, a estrutura de família nesses tempos difíceis e espaços diferentes. E trabalhamos com correspondência, documentos, toda essa gama de atividades que contemplasse o que precisava se ter dentro da grade curricular do primeiro ano, para que o processo de alfabetização acontecesse, trabalhando com conteúdo e material diversificado. Então a gente fez uma sequência didática que contemplou todas as disciplinas, sem abandonar esse tema. E foi possível trabalhar o tema o ano inteiro e o desfecho do projeto foi muito bacana. (Sílvia)

E você vai conhecendo os seus alunos, você conhece a comunidade e você vai vendo as necessidades, não é? Então são esses os temas que a gente sempre busca. Esses projetos maiores que envolvem a prática que vamos desenvolver e a gente sempre acaba se apoiando na proposta da escola, o ano todo. A gente se reúne e define o tema, de acordo com as necessidades da nossa clientela e da nossa realidade. Então é a partir daí que vai se definindo o ensino para as séries iniciais... (Jeane)

Eu acho que também, principalmente, as novas tecnologias como inovações contribuem muito. Mas eu acho que não adianta só você ter o recurso, ele tem que estar dentro da sua prática. E eu acho que esse é o maior desafio, é você trabalhar com situações difíceis, conflituosas, com esses temas que você tem que ter muito cuidado nos dias de hoje, não é? E apresentar para os pais qual é a proposta, para que fique tudo bem redondinho, para que você consiga desenvolver um trabalho que desperte o senso crítico e ajude o seu aluno a desenvolver a compreensão e a reflexão que ele pode ter. Eu acho que a inovação está nisso, nesse desafio. (Sílvia)

Nas tessituras das opiniões das professoras sobre suas práticas, percebeu-se a formação de suas concepções como professores da escola atual, que evidenciou uma preocupação com uma atuação pedagógica não alicerçada somente numa transmissão de conhecimentos, mas na preocupação com os temas da complexa vida humana nos dias atuais, e os espaços para aprendizagens diferenciadas, como se pode observar:

Eu acho que nós professores temos um papel muito importante na vida das crianças, não é? E muitas vezes a criança não tem essa informação em casa, ou até mesmo os próprios pais, não é? Alguns pais aqui da nossa escola têm um acesso à cultura, não é? Mas muitos pais não. Então, o que a gente consegue levar para essas crianças a informação e conhecimentos dentro de arte e cultura, é o que eu gosto de fazer, trabalhar muito com música, eu acho importante. Porque a criança sai do trabalho massacrante, que é necessário, de português, matemática. Então acho que a arte, a música, trazem um prazer diferente para a criança, e é um processo de aprendizagem bastante diferente. Até porque a criança que trabalha com música, principalmente, tem que estar atenta, ela sabe ouvir. Quando a criança vai cantar, se eu uso um playback, por exemplo, tem o tempo certo de entrada, às vezes tem a contagem. Às vezes eu faço em um gesto, às vezes eu faço em um olhar. A criança está atenta a ouvir, a prestar atenção, não é? Então eu acho que esse trabalho é necessário para a criança ter outras aprendizagens... que de certo modo vá também ajudar na aprendizagem da língua portuguesa, da matemática. Quando a criança

aprende cantar, mesmo sem saber ler, ela vai ter depois uma leitura mais dinâmica, não é? (Maria)

Em algumas abordagens das narrativas, percebeu-se que a noção de inovação é empregada no sentido de contribuir com a construção de sujeitos com uma compreensão do conhecimento integrada à perspectiva da formação da cidadania contemporânea, como se observa a seguir:

Essa questão da prática, eu vou dizer que no ano passado, eu trouxe a ideia de viajar por vários lugares e foi feito um *passaporte* para os alunos e com todas as turmas, do primeiro ao quarto ano na época. A gente tirou foto de todo mundo, colocamos as fotos. Eles se sentiram importantes. Por isso, é tão importante a identificação, quem eu sou, quando eu nasci. Eles foram buscar em casa, e quando eu chegava na sala e falava assim, “Apertem os cintos, que nós vamos viajar”, eles apertavam o cinto e a gente ia viajar. E eu trazia as imagens dos lugares que a gente foi. Desse lugar em particular que nós vamos explorar, e tanto é que uma das crianças no outro dia, a mãe trouxe uma mala, porque ela achou realmente que a criança ia viajar. Eles estavam tão crentes que a gente ia viajar, que a família acreditou que ia, não é? Com o passaporte, foi enriquecedor, porque tinha um criança, a Cecília do primeiro ano que falava, “Ah, tem Jerusalém? Eu soube da Jerusalém ontem no jornal, porque o meu pai estava assistindo”. Ela estava ligada numa cidade que ela nunca foi, mas que ela tem intenção de ir. Isso era importante, não é? De Machu Picchu, que eu falei para eles, e Cusco, é como se fosse uma cidade metropolitana de Cusco, na qual aconteceu toda a questão religiosa. Foi uma proposta muito importante que foi trabalhada que se eu trouxe para eles, eles vão lembrar. Então as turmas gostaram e se adaptaram a essa questão de você sair um pouquinho do teu contexto e ir para outros lugares. Eles não tiveram dificuldade nenhuma. E eu achei que foi de todas as propostas que eu trabalhei, uma das mais importante... (Cristina/EI)

Então, a minha preocupação em ensinar, com esses estudantes que eu tenho hoje, é de trazer para eles algumas coisas que façam refletir sobre as próprias atitudes, porque eu vejo que... eles são uma geração que nasceu com os celulares, são uma geração que já nasceu com uma série de equipamentos tecnológicos e eles manuseiam muito. Eles manuseiam, mas se eles tiverem que pensar sobre essa tecnologia, eles pensam? No meu ponto de vista não. Eles manuseiam, eles baixam aplicativo, eles mexem com aplicativo, eles... tem coisas que eles fazem com o celular que eu não faço, não é? Mas no sentido de funcionalidade, é mais ou menos quando a gente diz do leitor funcional, aquele alfabetizado funcional, não é? Se ele tiver que pensar a partir da tecnologia, se ele tivesse que produzir um celular novo, será que ele conseguiria? Será que ele conseguiria pensar um novo aplicativo? (Any/EI)

O meu foco enquanto professor é ter um objetivo para aquela aula. Mas assim, poxa, quantas coisas a gente passou; no caso da preservação do meio ambiente por exemplo. Eu tive que mudar todo o foco, porque eles puxavam outros assuntos, mas dentro do tema. Mas começa na sala de aula. Como que eu, adulto, vou trabalhar no coletivo, se eu enquanto criança aprendi só o individual? Sim, é desde pequeno. Se nós queremos pessoas que trabalhem no coletivo, em trabalhar “com o outro”, é com a criança que se trabalha e se passa a ideia de coletivo. (Rebeca/EI)

Esse ano quando eu levei as crianças para a Bienal, crianças de quinto ano, todos fizeram cartinhas para mim, me agradecendo, sabe? Inclusive houve reconhecimento da parte de alguns pais também. Porque é importante para

as crianças. Eu acho que eles são pequenos, não é? Crianças de dez anos, nove, dez, onze anos. Eu acho que eles são pequenos ainda, mas a participação deles nesse evento teve uma repercussão muito boa dentro da sala de aula. Teve a (citou nome de uma aluna), é uma criança que inclusive a professora falou o quanto isso tudo melhorou a autoestima, o quanto isso mudou, o quanto isso acrescentou na vida dela, sabe? Ela estar participando de um momento, de um evento assim... Eu acho que esse trabalho de valorização e das crianças, elas próprias e a família. Porque é um caminho bom. A criança tem outras coisas para fazer que não só assistir televisão, ou só jogar vídeo game, a criança além de se tornar desinibida, se torna um indivíduo inserido na sociedade... (Maria/EI)

Sim, sempre chegar até eles. E eu trabalho muito o tema atual em que eles estão... por exemplo, agora eles estavam muito envolvidos com Harry Potter, não é? Chegou um momento em que eu já tinha trabalhado as princesas, e eu busquei as bruxas... no quê? Na questão da Hermione, que não foi aceita na escola porque ela tinha o sangue humano. Então o que é? É a comparar com a questão racial. Daí a gente trabalhou muito esse aspecto também; "Ah, então é por isso que a autora buscou", a questão do bullying, da raça, tudo isso". Ela trouxe lá no Harry Potter, em que se escolhe qual casa vão ficar as crianças. Aí a ficção se tornou o mundo da fantasia e eu faço esse link também. No ensino religioso, desde o primeiro ano até o quarto ano, eu vou fazendo viagens com eles. Daí eu faço o link, para eles entenderem o pensamento de outra religião. Então eles conseguem raciocinar, conseguem pensar sobre o porquê de estar na escola também, e essa aprendizagem eles levam para casa. (Cristina/EI)

Eu sempre vejo dentro do currículo, onde será possível desenvolver o tema, de uma maneira que quando eles pensam, já fazem as relações. Então é assim que eu desenvolvo projetos de novos temas. Talvez nós que viemos do interior, de fora, a gente traga uma outra perspectiva. Mas aqui em Curitiba, a elite é racista. E não se trabalha a questão da natureza africana. Você trabalha o idoso, você trabalha o direito da criança e não se trabalha o direito da pessoa que sofre o racismo. Vejo ainda quanto à necessidade de você aprofundar mais essas questões, abordar o tema. Porque nós nem temos tantas crianças negras na escola. É preocupante. E é gritante. "É difícil trabalhar a questão do negro, que não é o escravo, mas que foi escravizado". Seria tirar o que está nos livros didáticos e trabalhar muito mais essa questão. Quem construiu o Egito? Não foram os brancos, não é? Aqui mesmo, quando fiz a pesquisa com as crianças sobre a catedral de Curitiba, perguntei: Foram engenheiros, arquitetos que vieram da França. Porque jamais ia ser uma construção de um lugar sagrado para os negros escravos. Então muito do que foi construído em Curitiba foi pelos negros africanos escravizados. Eram como engenheiros, pessoas que tinham conhecimentos... era uma elite que foi, que como presos de guerra, eram vendidos. Isso era um costume na Europa, como ainda é. Temos que buscar essa formação e trazer para a escola. (Cristina)

(...) na formação social é ter um olhar para a criança que vai se tornando mais crítico, para ter um olhar do que realmente é importante e necessário para a vida dela neste momento. Quando tiver uma outra idade, ela vai ter esta visão mais ampliada. Eu sempre falo para meu marido, "Se eu fizer a diferença na vida de uma criança, ou duas, eu sinto que estou fazendo a minha parte como docente". (Rebeca/EI)

As professoras demonstram nas suas atitudes inovadoras a preocupação com a formação sociocultural dos estudantes, uma prática docente voltada à formação de

cidadãos de um novo tempo. Esta formação seria a partir de uma visão mais consciente, compreensiva e crítica, para além da racionalidade técnica, na qual as temáticas do currículo são contextualizadas a partir dos desafios contemporâneos sociais e culturais do mundo atual. Para as professoras, o ensino, mesmo em se tratando de crianças pequenas, dos anos iniciais escolares, carece nas salas de aula, de oportunizar espaços para a criação, o debate e momentos reflexivos.

As participantes da pesquisa, foram contando suas experiências, crenças e expectativas e, de forma concomitante, passam a anunciar as novas intenções, possibilidades e projetos. Neste caso “torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver, uma vez que experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito” (CUNHA, 1997, p. 188). Mostraram compreender que o ensino, para além de apenas transmitir conhecimentos, investe em um planejamento de novas estratégias para levar a aprender de forma a diferenciar práticas rotineiras e na maioria das vezes alicerçadas em memorização de conteúdo. Nas narrativas, as professoras referiram-se a *impulsos de inovar*, busca de maior interação, acolhimento e formas de agir com os alunos.

No cotidiano escolar buscaram compreender as necessidades dos estudantes. mudando práticas rotineiras, e investindo em compreensões sobre as produções culturais da sociedade, levando em conta os novos interesses dos alunos/as nos seus planejamentos de ensino.

5.6.2 Domínios e compreensões da docência inovadora

Numa perspectiva não prescritiva, a aventura de inovar, pressupõe diferentes concepções e conceitos. Esta conceitualização, varia entre as relações estabelecidas em determinado espaço, tempo e constituição dos sujeitos. Nas tessituras das narrativas dos docentes, foram percebidas algumas perspectivas quanto a diferentes aspectos, e suas significações como práticas inovadoras:

Eu gosto muito de estudar. Então eu estudei muito a respeito da Pedagogia de projetos. Quando eu comecei a mergulhar nesses projetos, era uma coisa solta, eu não sabia como fazer. Então a minha busca pessoal é que fez com que eu aprimorasse cada vez mais esses projetos inovadores. Hoje eu já vejo que anualmente o professor deveria ter um tema gerador, isso é necessário. Neste tema você consegue gerenciar todo o conteúdo. Vou dar um exemplo: o ano retrasado eu trabalhei com a questão das pessoas com necessidades especiais. Logo no início do ano, eu já tinha o meu projeto em mente montado

assim: “Eu quero direcionar para isso, eu tenho um mascote, um personagem que seria criado na turma; ela tem que vir num novo formato, como é que eu vou fazer isso?”. E isso nasceu de uma necessidade das próprias crianças. Nós tínhamos algumas crianças com dificuldades no início do ano. Eu queria mexer nisso e esse *fazer*, é só no dia a dia com a criança. A partir daquele momento as crianças queriam o mascote, e ele tinha que vir num novo formato. Então tudo foi surgindo, foi feita uma construção com as ideias das crianças. Quando eu falo que inovação não é tecnologia só. Eu usei muito a tecnologia, eu sou fã de tecnologia. Mas, por exemplo, o mascotinho lá, que me levou a ganhar um prêmio, (referiu-se a uma premiação de professor inovador no Paraná), ele não falava muito de tecnologia, era um boneco de pano, não tinha nada de tecnologia. Claro, tinha uns traçados humanoides, por isso eu acho que as crianças se identificaram tanto. E aquilo criou um vínculo tão grande que as crianças ficavam esperando o dia que o levariam para sua família. Então, isso não tem tecnologia nenhuma, mas é uma inovação. Então seria lidar com todos esses imprevistos, as singularidades desses momentos, e talvez seja tudo isso que nos impulsiona a fazer, como você disse, inovação... (Rita/EI)

Se você levar em consideração que a criança não é um ser pronto... aliás, você não está ali só para depositar algo na criança; a criança tem muito a te ensinar também. Se você ouvir a tua criança, o estudante... claro, você já tem que ter uma base, não é? “Eu gosto de utilizar a minha sala de aula como laboratório de pesquisa. Eu acho que é por isso que as coisas andam. Porque se não der certo, eu mudo a direção. O planejamento precisa ser flexível. E se eu precisar a qualquer momento virar a roda, a direção dos ventos, eu vou mudar. Nada me impede. Pelo contrário, se eu vejo que a criança não está chegando onde precisaria, com aquele planejamento, ou ideia, “vamos virar o leme para outra direção”. Então tudo é feito em função da criança, com as ideias das crianças e é riquíssimo. O professor não sabe o que ele perde, em achar que ele sabe tudo e que a criança não sabe nada. (Rita/EI)

Eu acredito que uma prática inovadora (...) é aquela na qual você busca o tempo todo, e até quando você não está buscando, você vai achar coisas diferenciadas para serem feitas, coisas que fazem os olhos brilhar. A partir do momento em que brilham os olhos para você, vai brilhar para mais alguém. Então eu acredito que a partir do momento que você vai e busca, tenta ver uma coisa diferente, tenta conversar com um/a colega de escola, com um amigo, ou presta atenção em uma coisa que apareceu da internet. Porque as nossas colegas, são extremamente criativas. E a internet também está aí para isso, e ajuda muito (Maria/EI)

Eu vejo que trabalhar com coisas novas, diferentes estratégias as sequências didáticas é um bom caminho, e conseguir fazer de forma interdisciplinar e de forma lúdica, é necessário. O Trabalho com jogos, trabalho com o lúdico, depende do profissional também. É, eu penso, mas a prefeitura sugere que se trabalhe com sequência didática, integrar mais conteúdos, e conseguir fazer de forma mais dinâmica o trabalho. Eu mudo – pelo menos nesses dois anos com a alfabetização - eu tenho que mudar de forma constante as atividades. Fazer uma atividade, trocar, contar uma história, para eles conseguirem voltar ou ir para a atividade seguinte. Trocar a atividade para atender aos interesses dos estudantes é o que mais interfere na inovação. (Jeane/EI)

As práticas inovadoras na análise realizada, seguem a perspectiva de uma identificação ora pessoal, ora considerando os processos da docência direcionada aos interesses e necessidades dos estudantes. Por vezes ainda, as professoras referiram-se a um importante processo de busca de significações para 'si' e para 'o outro', considerando os seus alunos.

O desafio de se conceber a inovação para além do que é prescrito em modelos, nos quais a ordem do mercado situa metodologias e estratégias, um dos caminhos parece se constituir em olhar para o particular, para o singular, para as práticas reais, e aquelas que são fruto das construções de atividades dos professores, no âmbito da sala de aula, e que passam a adotar em função dos estudantes.

Os professores sinalizaram na maioria das vezes, como um projeto individual, ou referente à vivência de um processo que se assemelha a um laboratório. Os projetos desenvolvidos são planejados e contemplam as necessidades do ensino na atualidade, com a vistas a atingir o estudante que se encontra no centro de suas preocupações. A formação deste aluno, a contribuição que sua aula vai proporcionar, bem como as finalidades de ensino é o que move os docentes a se aventurar em diferentes estratégias de ensino. Nesse processo as disciplinas se cruzam, o currículo ganha vida e se vincula ao vivido pelo estudante, não só na escola, mas no seu contexto de vida, como nos mostram os seus relatos.

Com o propósito de microanálise, se compreende as relações estabelecidas com o objeto do ensino, que se contrapõe a um ensino escolar de visão positivista, na qual cabe ao professor desempenhar estratégias metodológicas com base na racionalidade técnica. A narrativa das professoras investigadas, revelou a possibilidade da conceitualização sobre as práticas inovadoras que desenvolvem, disposição que vai em caminho oposto da docência como mera transmissão de conteúdos pré-estabelecidos.

A diversidade presente na fala e compreensão dos professores, demonstra um olhar atento aos estudantes, aos seus interesses e expectativas que procuram contemplar em suas atividades. Olhar para o interior da escola e das práticas desenvolvidas pelas professoras, permitiu esta compreensão do social/cultural vivido nas experiências inovadoras que constroem, cada qual com suas singularidades e considerando os pressupostos da identidade que passa a constituir à docência inovadora.

As trajetórias trilhadas em seus percursos profissionais, as levaram a compreender os conceitos que pressupõem novas maneiras de olhar o estudante e seu mundo, ressignificando a ação docente. Cada docente, como sujeito social que impulsiona a inovação, enquanto um agir pensado e vivido em um espaço com relações que se entrelaçam, constituem processos singulares que estão imbricados às conformações dos sujeitos constituídos nestes processos.

O conceito de inovação apresentou variações para cada professora, mas ao rememorar suas experiências pedagógicas, percebeu-se suas visibilidades presentes na interação de suas práticas com relação ao olhar atento para o aluno, suas apreensões e a busca do seu desenvolvimento. Na percepção sobre os recursos utilizados, convicções estabelecidas, a prática pedagógica elucida a inovação, presente em assuntos do contexto contemporâneo, articulados aos conteúdos curriculares e ao cotidiano escolar. Pode-se perceber, as aproximações ou mesmo a diferenciação de pontos de vista ao ressignificar suas práticas de inovação.

Nas abordagens posteriores, as professoras atrelaram o conceito da inovação, à importância de contribuir com a formação dos estudantes, considerando a necessidade de contextualizar a proposta curricular, abordá-la de forma interdisciplinar, para que seja um conhecimento significativo aos estudantes. A seguir algumas narrativas que se aproximam destas perspectivas:

Eu penso e tento colocar em prática aquilo que eu acho que realmente vai ajudar, contribuir na formação do aluno. E se inovar aqui na escola for uma forma de mudar um pouquinho as estruturas, de como sistematizar o ensino, ou modificar a forma como se pensa uma prática, uma disciplina – não sei se eu posso colocar disciplina – mas aquela prática mesmo, não é? Eu acho que tenho inovado em algumas coisas, no sentido de que não tinha aqui e se faz diferente, não é? Porque eu penso que não é uma maneira nova de pensar (momento de reflexão). Mas uma prática com o simples intuito de ensinar e pensar no processo de trabalho e aquilo que pode contribuir realmente na formação do aluno. (Rebeca/EI)

Eu não gosto de fazer a mesma coisa. Então eu procuro, pesquiso coisas que venham a acrescentar para as crianças, não é? Mas assim, que esteja dentro do currículo, e que seja aplicado, que seja passado para eles de uma forma diferente. Em vez de ficar só na folha, texto e escrita... então eu acho assim, que eu trago vídeos, no caso eu trouxe vídeos. Então eu gosto de trazer coisas diferentes, como que eu posso... é difícil falar do trabalho da gente, não é? Quando eu trabalhei os castelos? Então, eles se apaixonaram, porque eles não sabiam que existia tanto castelo pelo mundo. Até em Curitiba eles não sabiam que existiam... Não só o Castelo do Batel, há outras casas. Isto amplia o conhecimento. Eles ficam deslumbrados quando você traz coisas diferentes e saem um pouco do tradicional (Cristina/EI)

Os autores Grenn e Bigun (2011), alertaram para a importância da escola se aproximar das culturas dos estudantes, já imersos no mundo das tecnologias e da cultura digital da sociedade atual. O professor, neste caso precisa situar estes lugares singulares com suas especificidades para o ensino, onde possam se encontrar e trocar narrativas sobre as possibilidades de inovações digitais ao desenvolver o processo de aprendizagem. São situações necessárias, desde que se permita imaginar, reconstruir práticas, como uma negociação com aqueles que no futuro, tomarão nosso lugar.

As professoras inovadoras em suas falas demonstram a busca por atenuar as fronteiras entre contexto vivido na escola com o contexto sociocultural de seus estudantes, onde a partir destas compreensões, vêm redimensionando suas estratégias para o ensino.

5.6.2.1 A resignificação da identidade do professor inovador

Os três encontros coletivos realizados, possibilitaram aos participantes rever suas compreensões sobre a inovação, a partir de todo o processo vivido na sua participação nas fases anteriores da investigação e a partir deste momento de fala e escuta coletiva, e do espaço de repensar sobre inovação na escola de forma coletiva e interativa. Percebeu-se no conteúdo das suas narrativas, uma amplitude ao integrar um olhar para além da sala de aula, numa perspectiva de colaboração, buscando um projeto de ensino não mais fragmentado e desconectado do real.

As professoras mencionaram pequenas ações que fazem parte da inovação, como também a importância de um projeto para o ensino, mencionando ainda dificuldades com os diferentes ciclos ou fases em que se encontram os professores na profissão. Em suas diferentes concepções de ensino é importante nas suas falas a significativa percepção de como as parcerias e interações seja com professores, com alunos, ou gestores, favorecem a inovação e melhoram a aprendizagem dos estudantes. Nas falas dos professores a seguir, pode-se perceber suas definições de inovação:

Inovar é ir além daquilo que você realmente dá conta, é sair da sua zona de conforto. É muito fácil eu estar fazendo aquilo que eu sempre faço, do mesmo jeito... (Maria/EC)

Para definir o novo, pode ser simples. É isso, o novo às vezes é muito simples. E não significa que não dá certo também. Pode dar certo, não somente como a prática de um professor... (Rebeca/EC)

Que também dá certo, não é? Quando a gente tem segurança, que a gente está naquela nossa zona de conforto, você faz a coisa de um ano para o outro... quando você domina aquilo. Então eu acho que inovar é você realmente sair desse espaço de conforto, para buscar novas formas, novas tentativas, trazer coisas diferentes. (Maria/EC)

Pensar de novo, não é? (Rebeca/EC)

Pensar de novo, "Poxa, mas dá para ser desse jeito?". Eu acho que inovação dá para definir assim, você buscar novas formas, novos jeitos de fazer. Ou fazer de uma outra forma. (Maria/EC)

Colaborar para que esse meu aluno pense da forma dele, que ele compreenda também, faça as suas leituras e a partir daí a gente começa a criar atividades. Você entrar na sala de aula e pensar: O que é que eu posso partilhar? Como eu posso modificar, contribuir para o desenvolvimento do meu aluno? Eu acho que à medida em a gente avança, impulsiona para fazer alguma coisa diferente. Porque é mais fácil, fazer aquilo que a gente já tem conhecimento, mas temos que buscar para nós e para a formação do nosso aluno. (Luana/EC)

Sabe quando a gente está estudando, seja na faculdade ou em outros cursos, a gente pensa muito em avaliação e talvez eu usando essa palavra, pense em avaliar o aluno, mas eu estou falando de nós. Uma prática docente inovadora que tem muito a ver com a autoavaliação, Sempre revisitar o porquê de estar fazendo isso, se está dando certo, se tem jeito de acessar melhor uma noção para as crianças. É um repensar mesmo. Não é uma coisa grande ou difícil, é o dia a dia do cotidiano mesmo. (Rebeca/EC)

É você não só se autoavaliar, mas buscar, realmente novos modos de desenvolver sua prática. Eu acho que quando eu percebo que eu posso fazer de outro jeito, eu não só estou me autoavaliando, mas estou realmente tentando fazer de modo diferente para que seja uma aprendizagem significativa, (Any/EC)

E acho que a primeira coisa é aceitar sair da zona de conforto, é aceitar errar, voltar atrás, perceber que não deu certo, pesquisar, buscar outras formas, e isso dá trabalho, não é? Então isso leva a criar e a inovar. (Sílvia/EC)

Na construção dialógica observada, percebe-se como os professores ao revisitar suas experiências a partir do olhar sobre si e do outro, enriquecem e reconstroem suas identidades profissionais. A profissionalidade pode ser o termo mais adequado para o exercício da docência inovadora, sendo que não é estática e permanente, é sempre um processo. Trata-se de mudança, e segundo Cunha (2013), é movimento, é arte, são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações

Nesta troca de experiências e reflexões após participar das fases da investigação, foram reveladas novas compreensões quanto às práticas que desenvolvem e percebeu-se um avanço ao citar características próprias e específicas de suas atividades. Nas ações metodológicas de sala de aula, sinalizaram

compreensões quanto ao crescimento profissional em desenvolvimento, objetivando as suas experiências para além de visões sobre o ensino como transmissão de conteúdo, sendo que a relevância social ficou muito presente neste momento coletivo de pesquisa formação.

Nesta análise coletiva sobre mudanças necessárias e aspectos integradores, os professores enfatizaram as variações de opiniões. As professoras que se manifestaram neste aspecto, referiram-se às interações, mas mencionaram que ocorrem em diferentes culturas escolares. Referiram-se a aspectos da cultura da escola que transitam por diferentes concepções de ensino, e formas de desenvolver a proposta pedagógica escolar.

Nas fases anteriores, as perspectivas sobre a positividade das relações com outros profissionais da escola, apareceram significativamente. Neste momento coletivo, surgiram opiniões sobre as resistências diante de práticas inovadoras e alguns silenciamentos nos espaços das narrativas. Nos diálogos, algumas professoras assim se expressaram:

Essa questão eu acho que é a mais delicada, não é? Por que para você desenvolver um trabalho, você tem que comprar umas brigas, umas guerras assim, para provar que o teu trabalho funciona, não é? Porque parece que tem um corpo docente muito maior contra você estar realizando aquele trabalho, seja por falta de vontade de fazer a prática de uma forma inovadora, ou simplesmente porque não quer que ninguém faça nada diferente. E a gente pena na construção do horário, na troca de horário, em aceitação, em mudanças de (espaço), e isso é desgastante. Então eu acho que a nossa maior barreira, está na estrutura da escola, das pessoas que estão envolvidas com a gente. Não é nem a criança, não é o acesso aos materiais, mas é a estrutura que as pessoas criam dentro desse espaço, que é de posse, do que “o meu”, que não aceita mudar de sala, que não aceita a mudança de um espaço. E isso é tão pequeno em tempos como os de hoje, não? Mas é a nossa realidade. (Sílvia/EC)

Pois é, mas é que daí cada um trabalha com um tipo de raciocínio, e como você vai obrigar o outro a pensar como você? Não dá. Mas veja, outras professoras também trabalharam comigo num projeto ao longo dos anos, e, no entanto, nem todas ficaram no projeto. E não ficaram porque não era bom ou porque eu disse que não queria. É uma questão de afinidade mesmo, é de você dar o primeiro passo e descobrir que você pode pensar numa outra wibe, num outro meio? Tem a ver com isso também. E aí nós voltamos então na etapa de formação, que é muito diferente. Existe na escola uma diferença de geração significativa, e de etapa de formação também. Eu acho que o que às vezes se cria problema é quando a gente quer impor, quando a gente quer que seja daquele jeito não para você, mas para ‘o outro’. Aí você causa um problema. (Luana/EC)

Sim. As ideias, a troca de ideias, vão muito além dos cursos, de tudo isso. Essa troca de ideias para enriquecer a aula, para mim é muito importante. (Cristina/EC)

Bom, eu sempre acho que o diálogo é o melhor negócio. Quando a gente reflete sobre a nossa prática em conjunto, o produto disso é muito melhor, muito maior e mais abrangente. Eu acho que às vezes o que falta na escola é a gente conversar sobre a nossa prática. No momento quando nos reunimos na escola é para estudar alguma coisa no texto, mas se fala muito pouco da nossa prática. Eu sei que já existiram em alguns momentos na escola, as trocas de experiência, que eu achava bem válido. Mas quando a gente reflete e expõe oralmente, o primeiro a ouvir sou eu mesmo. E aí quando eu discuto isso com um grupo, parece que então se cria uma dimensão. (Luana/EC)

Em todos os momentos da pesquisa, nem todos os professores sentem que são inovadores, de forma isolada. Neste aspecto, observa-se que a cultura da escola, dos profissionais que vivem formas determinadas de construir o cotidiano escolar, por vezes se tornam um entrave para as novas possibilidades de inovação abertas a cada professor/a. Um aspecto importante em suas abordagens, se refere ao reconhecimento da importância do diálogo como forma de encaminhar projetos para a inovação, e mesmo de refletir de forma aprofundada sobre as atividades da escola.

Reconhecendo que na escola não se vive esta prática, mas acaba-se por se ter um entendimento equivocado de crítica, ou discussão uns dos outros. A professora Silvia referiu-se a uma estrutura escolar, que acaba trazendo resistências a formas de ensino que implicam em mudanças de situações, de espaços, de materiais considerados como apropriações de um ou outro profissional. Na verdade, é possível reconhecer nestes processos, as culturas da escola, construídas reiteradamente, e de difícil superação. Bourdieu (2004), ao evidenciar a presença de um *habitus* docente no âmbito das instituições escolares, referiu-se também à possibilidade de um movimento que transponha o momento presencial, para promover uma sócio análise coletiva e que traga auto reflexões para os/as professores/as.

Este movimento surgiu nos encontros, a partir dos diálogos, que as professoras qualificaram como uma conversa sobre temas de interesse de todas as participantes, sobre a possibilidade de inovar nas práticas cotidianas ou mesmo em projetos e atitudes. Segundo uma das professoras, quando se propicia a troca de ideias, o diálogo, o falar não somente a partir de um compromisso, essas verdades surgem como uma luz, como verbalizou a professora Luana.

Em relação aos trabalhos inovadores que são realizados, o grupo ressaltou a importância de que se tenha espaços de interação entre os profissionais, diálogos

entre pessoas que trabalham num mesmo espaço e atividades de discussão sobre as potencialidades *da* e *para* a docência inovadora.

5.6.3 Desenvolvimento profissional na docência inovadora: novos referenciais

As professoras dimensionaram aspectos que possa favorecer o seu preparo profissional para exercer a docência inovadora, e falaram da construção dos saberes da prática docente, processo que aparece como constituinte do desenvolvimento profissional docente. A reflexão sobre a prática e a importância dos processos de formação docente inicial e continuada destacaram-se como significativos nas falas das professoras, desde a fase inicial da pesquisa.

No conteúdo de suas narrativas, por vezes, evidenciam algumas projeções referentes a processos que ainda se fazem necessários tanto nas escolas, como nas coordenações dos cursos da RMEC, para melhorias e avanços do ensino, como se observa a seguir:

Eu esperava que os cursos mostrassem uma noção mais ampla do que acontece em sala aula. Porque às vezes o curso é com um grupo pequeno, mas a nossa realidade de hoje não são grupos pequenos. Os cursos precisariam ter um olhar para esse lado. Por exemplo, um determinado tipo de atividade é muito bacana, mas como eu vou fazer isso com 30 alunos? Com a diversidade que existe nesses 30 alunos? Exatamente. Como que eu faço com a falta de estrutura que a gente tem hoje? Porque a gente sabe que muitas vezes a gente está ali com uma turma grande, nem sempre tem uma auxiliar, nem sempre tem todo o material. Tem escolas que têm, e outras, não tem. Então, como a gente pode adequar tudo isso e ainda conseguir fazer um bom trabalho, direcionando esse tipo de curso? Ainda há cursos sim, que ainda têm distanciamento da realidade da escola. Eu não sei explicar o porquê, não sei te explicar o porquê, mas ainda tem essa 'falha'. (Jeane/EI)

Eu acho que refletir sobre a prática... porque essa reflexão mais profunda a gente até faz aqui, não é? Mas eu acho que nós, professores do primeiro ao quinto ano, é muito importante parar para refletir e pensar. Mas é cultural, não se faz isso. E isso acontece no Ensino Superior... e também tem a questão de que o Ensino Superior sempre foi mais valorizado, eu acho. (Any/EI)

É a aproximação com a escola (referiu-se à relação entre a formação inicial e a escola), porque hoje a gente não vê essa aproximação. Ah, vem um estagiário de vez em quando, fica aqui um pouquinho, vai embora, já levou a nota. Não é assim, essa formação deveria ter um prazo predeterminado, a pessoa teria que ter o compromisso de realmente vir à escola, de ficar aquele período efetivo com o professor, se dedicar, e aí sim, decidir se quer ou não ser professor. Porque infelizmente, ser professor nesse país é matar um leão por dia. Porque eu não falo da formação que nos é dada continuamente. Falo, daquela formação que vai realmente dar a base àquele novo professor, à pessoa que se dispôs a fazer uma faculdade, e essa formação inicial está muito aquém. A formação profissional da nossa rede eu acho maravilhosa, não é? Inclusive os cursos ofertados agora como esse Veredas, aí está....

Mas tem uns cursos, que eu fico triste, porque é sempre a mesma coisa, o mesmo diálogo. Quando a gente fala de inovação, você tem que falar de inovar, de professor para professor. Enquanto você não tiver uma formação docente que seja inovadora, você não vai criar professores inovadores. (Rita/EI)

Então esse tema da robótica, que é um dos mais inovadores que estamos tendo na rede municipal, realmente agregou coisas, por quê? Porque é uma coisa nova por exemplo, para mim. Eu não imaginei que era possível trabalhar em sala de aula a questão da robótica, com crianças tão pequenas. Então esse ano eu vou ter o ano inteiro para estudar e ver como aplicar, se isso realmente é replicável ou não. Porque é isso que me move, eu estar sempre buscando coisas novas, até para eu poder divulgar, não é? Porque quando se fala em formação de professor, o professor ainda chega aos cursos, e é a mesma educação bancária que ele recebe. (Rita/EI)

Eu queria que essas formações fossem muito mais tipo workshop do que formação de você chegar lá e alguém ficar falando, falando a teoria. Eu vejo que alguns cursos já são assim, o do Lego é assim; é mais para se fazer, ou a gente tem mais que produzir. Mas tem algumas capacitações que a gente vai, e aí, como é que eu vou ensinar o meu aluno a desenvolver determinadas coisas se eu também não sou estimulada a isso? "Ah, você pode construir esse jogo com o aluno". Eu normalmente trago o jogo pronto e vou aplicar. Vamos construir então, o jogo com o aluno. Eu vejo que as meninas fazem um pouco da língua portuguesa, e da matemática também. Mas eu acho que as formações s deveriam ser muito mais como workshop, do que aquela coisa maçante da teoria somente, e daí você vem para a escola, aplica, daí você leva o resultado. Ir para uma formação, eu posso não gostar do que eu vi lá. E aí eu sou obrigada a aplicar e devolver um resultado. Esse resultado vai ser positivo? Não, porque eu já venho com a ideia de que aquilo não vai dar certo, que eu não gosto, eu não quero aplicar. Entende? Eu acho que a teoria é importante sim. Mas eu acho que a prática vai te dar habilidades. Porque a teoria ela te traz informação, o conceito mas não necessariamente você tem a prática sobre aquela informação ou conceito. Eu acho que a ideia de workshop é mais produtiva. (Luana/EI)

As formações teriam que ir a campo, elas teriam que ser feitas dentro de uma sala de aula onde isso acontece. Exatamente, fazendo parte da formação do professor, por quê? Chegar e dizer assim, "o professor deve mudar e fazer isso aqui, ou ali", é diferente de ouvir a minha prática... Então, é uma demanda que não está muito correta, porque ela não atua de professor para professor... eu não sei, mas com certeza não seria da forma que é hoje, seria de uma formação inovadora. Vai nas escolas, veja quem trabalha com esse tipo de tecnologia, e faz a pesquisa em campo, lá na sala do outro professor, fica lá, observa, vê, mexe, interage. Isso seria inovação na formação do professor(...) (Rita/EI)

Embora os professores ressaltem a importância da formação docente para o seu desenvolvimento e para a inovação, alguns destacaram o investimento em cursos de formação continuada, especializações, reiterando o que se observou na fase anterior da investigação, em que o grupo reafirma algumas invisibilidades nestas formações. Ao narrar algumas dificuldades na forma como os cursos são realizados, as professoras mencionaram novas possibilidades, que contribuiriam de forma mais significativa com a formação dos professores.

As professoras comentaram o distanciamento da realidade da escola e da performance de sala de aula, sempre presente nos cursos de formação contínua. Uma delas referiu-se ao Estágio que por vezes não tem o seu tempo de cumprimento, suficiente para a convivência com a realidade escolar e da docência. Uma das questões referiu-se ao entendimento sobre a formação inicial, no Ensino Superior, como uma formação que nem sempre se preocupa com o tempo presente, que parece reafirmar somente a teorização, e não a prática necessária, mesmo com relação à inovação em sala aula.

Uma das professoras referiu-se ao *tema da robótica*, tratado em um dos cursos da Rede Municipal, que considerou como de significativa importância como inovação, não somente como avanço científico e tecnológico, mas com relação à possibilidade de trabalhar o desenvolvimento do ensino nesta perspectiva com crianças muito pequenas.

A referência nas narrativas das professoras sobre alguns cursos ofertados, pela mantenedora que se afastam da realidade de sala de aula, sugerem espaços nas formações para refletir sobre a prática que vem sendo desenvolvida. Mencionaram que as abordagens têm que ser de professor para professor, no sentido de que ambos possam falar de diferentes perspectivas que percebem e analisam nas práticas de sala de aula. Uma das professoras afirmou que para o professor ser inovador em suas práticas, é necessário que *o curso passe a formar este professor na perspectiva da inovação*. Na acepção de Sacristán (1998), não é possível partir de velhas respostas para responder aos novos problemas da escola e do ensino.

Os processos de desenvolvimento profissional podem avançar no sentido de auxiliar o professor nas compreensões sobre o aluno que frequenta a escola atual, com seu novo perfil e facilidade de estar conectado a tantas informações ao mesmo tempo, mas que necessita ainda de muitas mediações para construir os seus conhecimentos durante a escolarização.

Nas narrativas das participantes, apareceu ainda a importância de investimentos na qualidade destas formações, e neste caso, percebem a crise presente na docência e em suas inferências nos processos de formação oferecidos aos professores. As memórias docentes referendaram pressupostos importantes que podem impulsionar reflexões relevantes no que se refere às expectativas dos

professores com relação aos avanços necessários aos processos de desenvolvimento profissional.

As professoras mencionam aspectos pessoais, como a identificação com a proposta desenvolvida na escola, a compreensão de que se aprende em diferentes espaços e a escola como uma ponte para essas fronteiras, tais como a relação entre a teoria e a prática, bem como a necessidade de formação contínua para a docência:

Nestas abordagens dos professores, contata-se que buscam integrar à docência inovadora, a constante construção de novos conhecimentos, o desenvolvimento profissional inacabado e acompanhando as novas necessidades e conformações socioculturais de seus estudantes.

As professoras mencionaram ainda, com relação ao desenvolvimento profissional para as práticas inovadoras, que este se torna um processo de autoformação. Segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012), estes processos de aprendizagem, em que os professores investem de forma constante, por meio de sua autodireção, com mudanças internas de consciência que não devem ser entendidas ou limitadas como um processo de isolamento em busca de identidade profissional e pessoal, mas sim na interação na qual realmente se produz a identidade docente inovadora.

Outro aspecto que mencionado a seguir nas narrativas dos docentes, e que se faz urgente repensar a todo momento nestes processos de inovação e autoformação se refere as condições de trabalho, recursos físicos, enfim políticas públicas para educação e inovação. Embora inovar não se restrinja a estes aspectos somente, são de forma relevante, integrantes do processo de inovação.

As narrativas das professoras a seguir, abordaram as condições de trabalho para que a escola possa desenvolver atividades inovadoras de forma qualificada:

Só que precisa condições de estrutura para se conseguir fazer isso, como na hora-atividade. Realmente, a gente tem que agarrar este momento com unhas e dentes, e talvez ainda não seja o suficiente. A gente sonha, mas a ideia é o professor fazer pesquisa, ser um estudioso que pensa e repensa a própria prática, compartilha e constrói com os colegas. Então a gente tem que ter muito tempo para trocar ideias. Você estava falando de ser espontâneo, e talvez assim surjam as ideias, não é? Porque quando você está sob pressão para pensar numa solução, é muito diferente de quando você tem tempo para desenvolver o seu pensamento para chegar a uma solução. Hoje já brincamos com a questão do que é criativo. O ser humano precisa de tempo para pensar em ser criativo, para inovar. (Rebeca)

No caso do pedagogo o problema não é só a formação, o problema é a demanda. É o que eu vejo. Eu sei que eu sou uma das pessoas que falo que o setor pedagógico não tem muita participação naquilo que eu faço, mas por quê? Porque o meu tempo é um tempo dedicado ao pedagógico, eu não me dedico a outra coisa. Eu não preencho documento, eu não atendo ao pai. Eu me dedico só em dar aulas. Então é óbvio que, eu tenho um envolvimento com o meu projeto. O pedagogo, além de ele não ser dedicado só a mim, mas a todas as professoras na escola, ele atende uma outra demanda. Então eu não sei se o problema é só de formação continuada ou da demanda, não é? Por mais que a gente organize horário do pedagogo, que ele tenha direito à permanência, e que o pedagogo tente se organizar para estar com o professor. Quantas vezes o pedagogo se programa para chegar na hora e ele não pode estar? Precisa ter de todo um contexto de favorecimento, e o pedagogo é parte desse contexto escolar. Assim como tem o pedagogo que não se envolve, e não te atrapalha; e tem o pedagogo que não se envolve, mas quando se envolve, atrapalha você. Então, tem essas coisas. (Luana)

As professoras deixaram evidente em suas narrativas, a compreensão de que para propiciar mudanças e melhorias na escola, são os profissionais da educação, como agentes e sujeitos, que a partir dos gestores e das políticas públicas aqueles que podem em grande medida promover e colaborar com a atividade docente inovadora. Sem o investimento público, nem a formação, nem os professores da escola conseguirão avançar sozinhos.

Ao abordar a inovação na perspectiva coletiva, as professoras sinalizaram avanços com relação ao contexto contemporâneo, a este espaço que oportunizou o acesso às concepções de inovação em relação à sua perspectiva de mundo social e cultural. Neste sentido, Charlot (2010) refere-se à inovação, considerando que todos os esforços pedagógicos são interessantes, pois procuram reintroduzir a criança no mundo do adulto, e alerta ainda, quanto a situações políticas do mundo atual.

Nesta perspectiva, cabe considerar as questões ambientais, às guerras entre povos do oriente médio, e de outros povos, mesmo de emigração interna no país, e suas consequências negativas, de racismo, segregação social, entre outras. Quando a professora Rebeca menciona que na medida em que ela muda suas práticas as outras colegas também mudam, a dimensão da mudança diz respeito às culturas das escolas. Ficou claro nas abordagens das narrativas a seguir, que o âmbito escolar e o dimensionamento dos projetos, referiram-se às necessidades da escolarização que vão mudando, ressignificando atividades e processos de ensino que caminham para um outro rumo.

Percebeu-se este movimento de pequenas, mas significativas rupturas no conteúdo das narrativas das professoras, como se pode verificar a seguir:

O Ano Árabe é um projeto lá da escola que surgiu de uma conversa informal. Eu lembro muito bem que era final de 2017. E surgiu quando eu falei: “Gente, já que o ano que vem a escola vai fazer 40 anos, a gente podia instaurar o Ano Árabe”. Este projeto - Ano Árabe deu muito certo, mesmo com algumas resistências. A escola caminhou como um todo, mas ele não teve 100% de adesão, porque tudo vai do modo como as pessoas abraçam um projeto, uma causa. Ele teve sucesso e eu penso que as pessoas aderiram, uma parte delas porque a gente tinha também uma necessidade de saber exatamente o que fazer com relação aos direitos humanos. Eu lembro que quando alguém estudava uma personalidade negra, aí reunia todo mundo lá no pátio da escola, contava quem era a pessoa, fazia uma coreografia ou apresentava uma imagem, e aquilo não tinha sentido. Então eu acho que a adesão ao Ano Árabe foi porque, de alguma maneira, aquele trabalho chegou não pronto, mas chegou com linhas de ação, e aí cada um foi criando o caminho... Eu mesma ouvi na época algumas professoras que diziam assim, “Tá, a gente vai trabalhar sobre os árabes quando a gente não consegue nem trabalhar sobre a comunidade local?” Mas é que às vezes, falar de assuntos da comunidade local são mais doloridos do que eu falar, por exemplo, sobre o refugiado árabe, não é? O refugiado sírio. Por quê? Porque quando eu falo das questões da comunidade, às vezes eu mexo em alguns assuntos locais que são bem delicados e que geram problemas, e até um pé atrás das famílias, e às vezes da própria escola. Então é para você ver como não houve uma adesão. As pessoas realizaram, algumas porque aceitaram o desafio, mas ainda existiram esse tipo de crítica. Eu imagino que sim, a escola não é feita por nós? À medida em que eu mudo, e à medida em que outras colegas também mudam, o âmbito escolar, as necessidades vão mudando e as coisas vão caminhando em um outro rumo. Eu penso assim. (Luana)

Eu também acho, acho que tem possibilidade, claro (Rebeca).

Enquanto vocês falavam, pensei sobre uma coisa que me inquieta. Eu acredito que as meninas talvez pensem da mesma forma. Pelo menos para mim, o meu maior motivador, o que me impulsiona a buscar novas formas, novas metodologias, a estar avançando e trabalhar com temas que sejam tão complexos para as crianças, é a questão sobre quem eu estou preparando para essa sociedade? É dar a eles a possibilidade de entendimento, de uma visão de crescimento, para não ser manipulado, ter sua opinião, lidar seja com o preconceito, seja com as diversas situações que a gente vem vivendo hoje, entendeu? É que ela não fique alheia, ou seja, carregada pelo embalo de informações, sabe? Que ela saiba analisar tudo aquilo que vem para ela. Ela vai estar preparada? Não, mas acontece que é um trabalho de formiguinha, e um pontapé para que ela busque isso, sabe? Eu tive um professor que foi assim, ele despertou em mim essa necessidade de buscar o diferente, de lutar pelos seus/meus ideais, sabe? Então eu acho que é muito importante isso. E que ao deixar a escola, não será qualquer coisa que vai aceitar de boca fechada. Ela já analisa tudo que será para ela no futuro. Então eu acho que é o que faltou talvez para boa parte da nossa geração, para o rumo que tudo vem tomando hoje. Que sejam menos alienadas, que sejam críticas, dentro daquilo que elas acreditam, entendeu? Porque eu posso contribuir para o futuro do meu aluno sem fazer com que ele pense exatamente como eu, mas que ele tenha a capacidade de desenvolver o seu pensamento crítico por ele mesmo. Eu acredito que seja isso, porque senão, para que a escola? A gente não está ali só para reproduzir conteúdo ou elaborar práticas que sejam aplicadas de uma forma bonita, inovadora e grandiosa. Que essa inovação tenha resultado para a construção de um cidadão. Esse é o verdadeiro valor. (Rebeca)

Exatamente. E aí, o que eu te digo? Que a gente tem que trabalhar pela mudança, e é exatamente isso que a gente está fazendo. São os novos

alunos. No ensino fundamental, lá no básico a gente não tem isso. Então ou a gente trabalha essa geração para que ela valorize as lutas e movimentos que eles também vão precisar disso, ou a gente está perdido, porque está muito difícil, a gente já não tem apoio. Porque é essa geração que a gente está formando agora, que deveria ser uma geração, que lute pelos seus ideais, que crie os seus movimentos dentro daquilo que acredita que é justo. (Silvia)

Nestas narrativas as professoras inovadoras, identificaram as preocupações com questões de grande impacto, na busca de maior visibilidade sobre os problemas humanitários. Neste caso, as atividades que trataram da questão das consequências de guerras e lutas entre povos, apresentaram a questão dos refugiados. Este é um problema que diz respeito a todos os países e povos e aos seus processos culturais e educacionais. Desta forma a inovação diz respeito aos novos olhares que os gestores, educadores professores e pedagogos precisam desenvolver ao formar os estudantes do mundo atual.

Como decorrência, o papel da universidade foi também mencionado no conteúdo das falas e sobretudo com relação às parcerias que vivenciaram na academia e que consideraram um investimento profícuo para o seu processo de desenvolvimento profissional, diante dos enfrentamentos que se avizinham ao se falar da docência na escola contemporânea.

Nestas considerações, ao mesmo tempo que reconhecem a importância das interações entre a escola e a universidade, enfatizaram a necessidade de maior diálogo com a academia, para os avanços necessários aos processos da pesquisa e do avanço com relação à temas do contexto e inovação na docência. A seguir, algumas narrativas que se referem a esta questão:

Quando a gente fala da universidade, na relação com a formação continuada, eu acho que ainda falta muito para a universidade conversar com a escola. Quando a gente vai para os cursos, eu já vejo que quando eles falam, e você pensa, “isso lá na minha escola ou na minha turma não vai funcionar, porque na minha turma funciona assim”, não é? Entre a formação continuada e a universidade, a formação continuada é o que está mais perto da gente. E às vezes há um distanciamento entre a teoria e a prática. Na universidade eu percebo isso mais ainda. E aí vamos pegar o histórico de Curitiba, que por um bom tempo, por muitos anos teve o projeto Universidade Escola, não é? Que era uma forma da universidade vir até à escola e, de alguma maneira também, a escola ir até à universidade. E mesmo a gente tendo vivido vários anos essa parceria, o que eu vejo na universidade é ainda um grande distanciamento, e principalmente com a escola básica, e com o ensino fundamental. (Silvia)

Porque quando se fala assim, “ah, porque vocês vão a congressos”, não sei o quê... Quando vamos a congressos, a gente vai falar do nosso trabalho, que para nós é uma coisa muito simples eu olho para a cara dos professores universitários e eles ficam olhando para nós como se nós tivéssemos falando de uma coisa absurda; “Como é que isso deu certo? Como é que essa prática deu certo?”. Eu vejo isso tanto nos congressos como nos debates que a gente tem lá no mestrado. E veja, que o meu mestrado é profissional. Eu partia do princípio de que os professores que davam aula para mim entendiam muito da prática na educação básica, e eu vejo que não. É como se a gente tivesse falando de algo que eles não conhecem e então eu vejo que a universidade, embora tenha aberto as portas para que o professor adentre e seja como aluno ou como participante de curso e etc., eu acho que tem um longo caminho a ser traçado para aproximar essas duas realidades, do meu ponto de vista. (Luana).

Não é algo banal, é bem visível, e fica parecendo que você está se capacitando, para abandonar o ensino básico. Quando na verdade a intenção é se qualificar para contribuir mais. Bom, sem falar na desvalorização que a gente vem sofrendo, sendo melhor ou bem capaz, tanto faz (riso). Aí a gente volta naquilo, porque parte-se do princípio de que as crianças não têm capacidade de entender o que você vai ensinar. (Rebeca)

Aí sobre o que a professora falou, para um exemplo prático que tivemos nas olimpíadas de filosofia, em escolas privadas que participavam das olimpíadas. Foi o primeiro ano que crianças do ensino fundamental estavam participando e eram duas ou três escolas da rede, somente, tá? E daí era muito engraçado, porque eram dois dos alunos do fundamental, e de forma geral, todos os trabalhos. E aí era tudo gravado, eles tinham feito uma gravação na escola do projeto deles. Eles ensaiavam uma fala, e as perguntas eram embasadas naquele quadradinho ali. Quando as nossas crianças foram, fizeram a apresentação da peça, e depois o mediador veio e falou assim, “Qual criança vai falar? Para quem a gente pergunta?”, Eu olhei para a professora que fez o projeto comigo e ela olhou para mim, e a gente falou assim, “Não, a gente não ensaiou nenhuma criança para falar. A pergunta é para o grupo e a criança que se sentir à vontade fala”. Aí, eles sentaram em roda e foram fazendo essa conversa. Ou seja, eles não esperavam isso, porque eles estão acostumados que os pequenos vão ao que é fundamental. Eles se surpreenderam porque a gente não preparou nenhuma criança para falar especificamente. Cada um falou o que atingiu dentro da experiência que teve com esse trabalho. E todo mundo ficou espantado. (Silvia)

Nestas abordagens, as professoras revelaram suas visões sobre as relações de poder entre suas posições como profissionais da educação escolar, que sentem o distanciamento dos pesquisadores da academia, das produções dos professores a partir do cotidiano da escola, e nas situações conjuntas de congressos, entre outras. Neste sentido Giroux (2010) refere-se à importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos com o avanço da inovação na escola, e dimensiona que tanto a universidade quanto os professores e demais sujeitos profissionais, como os gestores, estão preocupados com a forma como permanecem as fronteiras do conhecimento, sendo que a produção dos conhecimentos sobre a atuação na educação escolar, precisa estar em interação.

Esta aproximação e diálogo com propósito de uma prática de educação escolar pedagógica, política e moral, sempre pressupõe na visão educacional, uma visão de futuro, na preparação e legitimação de formas particulares da vida social e cultural. Neste sentido exige-se respostas para questionamentos como: o futuro de quem é afetado por estas visões e formas de analisar os processos da educação escolar? Para que fins eles concorrem, levando em conta a atuação dos professores e outros profissionais na escola? As experiências vividas e seus resultados precisam analisadas e divulgadas nos processos de ensino, pesquisa e extensão da universidade e faculdades de educação. As aproximações e trocas entre os profissionais das escolas e da academia, dependem de maior visibilidade quanto concepções, posições e práticas dos professores que investem nos processos de inovação.

Na mesma perspectiva Charlot (2010) alerta que é importante que os professores na atualidade em suas reflexões sobre o ensino, desenvolvam um olhar crítico sobre os muitos discursos que mistificam a escola, a Pedagogia e os professores. É preciso que tenham consciência de que sozinhos não podem mudar a escola, nem a Pedagogia pode mudar a sociedade. Assim sendo os professores não podem ser culpabilizados pelo fracasso da educação escolar, nem a Pedagogia pode ser responsabilizada pela frágil educação dada nas escolas, porque a questão é bem mais profunda e complexa.

As professoras sinalizaram durante o processo vivido na pesquisa formação, a importância da relação entre o professor e a universidade, considerando também que esta integração, contribuiria com a docência inovadora. Em suas abordagens demonstraram o quanto tem sido difícil esta proximidade e ao buscar aproximações a eventos e ao ingresso na pós-graduação, sendo que nas sínteses construídas, alertaram para o distanciamento ainda considerável da universidade em relação ao cotidiano da educação escolar.

No diálogo da docência inovadora com a pesquisa e a universidade Campos (2009) contribui ao afirmar que no lugar de confronto entre esses dois mundos de conhecer e agir, o da pesquisa acadêmica e o das experiências vividas, seria importante a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na pesquisa. Ao analisar para que serve a pesquisa em educação

reitera que a racionalidade da pesquisa científica se funde, e por vezes se choca, nas práticas cotidianas com outros tipos de conhecimento, construídos nas experiências vivida, nas relações sociais, a partir das heranças passadas, em constante mudança. Se é verdade que as demandas dos sistemas e do fazer pedagógico são urgentes e precisam de respostas rápidas, o pensamento crítico, a análise cuidadosa dos dados empíricos e a reflexão teórica são processos que demandam condições diferentes, não só de tempo, mas de distanciamento em relação a esse cotidiano, necessário para constituí-lo como objeto de pesquisa.

5.7 O olhar sobre o 'outro', confere sentido às atividades da docência inovadora

Nos encontros coletivos, oportunizou-se as professoras participantes, a (escuta e sistematização de suas narrativas sobre práticas inovadoras, já mencionadas na etapa anterior. Ainda nesta abordagem buscou-se oportunizar a escuta 'ao outro', à sua prática, para constatar como os professores ressignificaram essas práticas. Pode-se perceber a seguir, a abordagem dos aspectos relevantes das práticas pedagógicas narradas pelas participantes:

Sobre aquela aula do passaporte, conversei com a diretora se era possível fazer um passaporte para cada criança, com recursos da escola mesmo. A gente montou esse passaporte, e a identificação. E as crianças acreditavam tanto que iam viajar, que uma mãe mandou na agenda perguntando se era para fazer a mala da criança, que ela acreditava que.... Foi muito interessante. E eu trouxe carimbos também dos lugares onde a gente foi viajar só que eu só carimbava o passaporte depois que a gente conhecia realmente. Porque não era somente uma religião no Peru que a gente foi constatar, mas a gente estudava tudo... no Egito, todas as religiões antigas, até chegar na umbanda, no candomblé. Então não é uma coisa só. As crianças aceitaram de uma forma tão fácil. E a partir dessa viagem, durante os estudos no mapa sagrado também, eles lembravam das viagens. Aí eu já trabalhava geografia, história, língua portuguesa, matemática, várias questões ali. E isso foi bárbaro. (Cristina/EC)

Eu acho que a professora deu um outro olhar para o ensino religioso, não vi ninguém que realizasse um trabalho semelhante ao dela. Eu conheci já algumas professoras de ensino religioso. Eu vejo que quando ela vestiu a camisa do ensino religioso, no sentido que tinha que ter, que é a ideia de ciências, é a ciência religiosa, não é a catequização, não é o proselitismo. E eu acho que ela é quem deu essa cara, sabe? E eu acho que ela trouxe as crianças a favor desta visão, no sentido de trazer as crianças com ela, por conta disso, por que é que ela trabalha a religião, o ensino religioso como ciência, sabe? Calçado na ciência. Não é o que ela acha, não é o que ela acredita, não é como ela concorda ou discorda. E eu acho que ela foi destemida, que esse é o termo para ela: ser destemida. Parecia que falar de religião era quase um tabu na escola; poderia se causar uma confusão com um pai, com família e tudo. E ela vestiu a camisa [...](Luana/EC)

A grande impressão que eu tenho do trabalho com o ensino religioso da professora é esse, é a questão do respeito. Claro que em relação às religiões, mas das crianças para com os outros, no geral. E levou longe, entendeu? (Rebeca/EC)

O trabalho professora sobre religiões, por exemplo, o quanto ela desmistifica para algumas famílias, não estou falando da criança, mas o quanto ela desmistifica com a família, questões de tabu religioso, não é? (Luana/EC)

Eu acho isso positivo na rede ... eu estou falando da Arte, mas eu acho que isso é na olimpíada de matemática, em outras questões. Na fala da professora eu achei que o diferencial do trabalho dela também é oportunizar essa experimentação, essa aula fora da escola, esse outro olhar pela cidade, que às vezes a criança não consegue fazer. E é bom, e é importante, mas que não é todo profissional que vê isso. Até esse ano, a gente ouviu falas assim, de outros profissionais que essa saída da escola estava atrapalhando, tinha que rever os passeios. E isso não é um passeio só. Para a criança é um passeio, mas a gente tem que ver que essa é uma metodologia que faz parte da aula e que a gente pode ir além dos muros da escola, não é? (Fabiana/EC)

E é muito interessante como ela aprofunda o entendimento que ela tem sobre o assunto. Aquilo que ela vai propor, aquilo que ela vai fazer, ela pesquisa muito bem, sabe e passa muito bem. Então eu fiquei bem assim, lisonjeada em ouvi-la e ajudou a gente bastante com sua experiência, e que podemos levar para nossas áreas de atuação na escola. (Any/EC)

Então, eu valorizo as parcerias, não é? Parcerias disciplinares entre as turmas e também as interdisciplinares. Eu acho que todo o meu trabalho foi baseado nisso, fazendo parcerias, nesta forma de trocar, trazer coisas de fora. Por exemplo, a parceria com o Projeto Curitiba, que trouxe para escola peças de teatro. Até que outra professora sugeriu a parceria com uma autora. A gente trabalhou o livro e trouxe a autora. Essa valorização também do pensar do aluno, conhecer cada aluno, de forma bem detalhada, para ter propriedade para avaliar e ao final, poder falar sobre o percurso trilhado. (Jeane/EC)

As docentes demonstraram a capacidade de contextualizar suas abordagens e as reais necessidades do ensino dos estudantes. E nestas narrativas e reconstruções dos projetos da docência se dimensiona perspectivas para a docência inovadora. No sentido dimensionado por Delory-Momberger (2012, p. 535) talvez o pesquisador, mesmo quando armado de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” e é seu tesouro.”

Nas fases anteriores, as professoras deixaram claro que não se viam como inovadoras, mas este espaço de análise trouxe compreensões sobre a prática, na qual elas conseguiram ver as potencialidades das ações ‘do outro’ e de suas ações também, reconhecendo nestas trocas, a inovação no cotidiano da escola.

O olhar para ‘si’ e sobretudo para ‘o outro’, apareceu neste espaço de fala e escuta dos professores, e ficou claro como é importante para as docentes, enquanto

reflexão sobre os processos vividos, as parcerias, que levam a compreender aspectos relevantes na prática de 'outro professor', inclusive de outra área, em corregências, nas quais encontram correspondência, apoio e visualizam o avanço dos processos de ensino com os alunos.

Abrahão (2003) afirma que ao construir um conhecimento privilegiando a profissionalização do educador, oportuniza-se aportes das histórias contextualizadas destes educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente profissional e sócio-política. Esta dimensão, qualificamos como imbricadas à docência inovadora em um espaço da fala singular-plural.

5.7.1 Possibilidades do DPD: autoformação, autonomia e pesquisa

Algumas professoras pontuaram em suas narrativas a importância da participação nesta investigação para a compreensão de si e do outro e para com reflexões interativas sobre a prática, o que assinala a contribuição desta metodologia para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação.

Day (2001) refere-se a importância das parcerias, interações com os diferentes sujeitos para avanços na atuação docente. Estes movimentos conjuntos de comunicação e trocas, coadjuvantes das redes de aprendizagem, são indicadas pelo autor e pode-se observar presente nas narrativas dos docentes quando abordam os sujeitos envolvidos nos projetos de inovação na escola. Assim como, as práticas inovadoras são beneficiadas com estas parcerias, a escola enquanto coletivo fortalece suas ações numa perspectiva inovadora de interações socioculturais nos processos de ensino.

Essa análise da própria experiência profissional e de práticas de levar ao conhecimento, põe em evidência os registros da expressão dos desafios do conhecimento ao longo dos anos. As narrativas dos professores contemplam a transição de paradigmas presentes na escola atual, onde muitos professores encontram espaços de resistência, inovação e autonomia, da mesma forma que vivenciam espaços de estabilização e reprodução. No cotidiano escolar, os projetos tomam dimensões não esperadas e agregam muitas parcerias estabelecendo avanços para além dos esperados.

As professoras compreendem ainda limitações na escola e nas suas práticas e sinalizam a importância de uma maior compreensão sobre os aspectos que integram a inovação, numa perspectiva teórica que dialogue com o vivido no cotidiano escolar. Nestas abordagens, o novo para as professoras tem sido percebido no espaço do pensar sobre a prática que se manifesta a partir de atividades, projetos e as relações que propiciam e estabelecem.

As professoras falaram sobre seu desenvolvimento profissional e a potencialidade do espaço de interação na escola, numa dimensão de conhecimento de si e do outro. Nas suas considerações sobre suas expectativas do vivido no processo de investigação, bem como nas demais fases das quais participaram, referiram-se à importância e riqueza desse momento de escuta e fala. Salientaram como é um espaço ainda pouco trilhado como formação no cotidiano escolar, como se observa a seguir:

Gostei muito de participar, de trocar ideias, experiências. Eu vejo você acreditando nisso, no teu trabalho, assim como eu acredito no meu, não é? Muitas vezes as pessoas olham de fora, “ah, mas...”, se passar, às vezes, na sala lá vai ver, no meu momento de ensaio, uma bagunça, às vezes tem que falar alto. Mas o resultado, o que eu quero atingir, eu consigo atingir porque eu acredito nisso. Eu acho que isso é muito importante. E obrigada, pelo convite, por me dar a oportunidade de ter essa troca, de ouvir as colegas, porque muitas vezes o nosso dia a dia da escola a gente não sabe. Hoje você falando aí, eu fui me recordar. Então foi muito válido. Eu estou realmente com o pensamento em fazer um projeto para o ano que vem, não é? Vamos ver como é que vai ficar toda essa questão, desse momento que a gente está vivendo. Mas foi muito rico, muito rico. (Maria/EI)

E eu gosto dessa ideia do olhar para si, eu acho que a gente pode listar a quantidade de coisas de qualidade, de inovação que a escola já tem. E aí que cada um pense um pouco em si e reconheça a qualidade dos outros também. (Rebeca/EI)

Eu acho assim, por exemplo, o questionário que você fez - Volto na história da linearidade, não é? - é um percurso, faz você revisitar. Porque no dia a dia a gente não revisita, no dia a dia você vai caminhando. E eu, por exemplo, eu não tenho muita paciência em voltar e ficar refletindo sobre no dia a dia, a menos que me peçam, mas do contrário não. Tanto é que mesmo que eu trabalhe vários anos com o mesmo tema, a prática é sempre diferente, porque fazer do mesmo jeito me cansa. Então o que é que acontece? Quando você fez essa proposta para o questionário, eu revisei, uma parte que estava lá guardada e que tipo, que ficou lá atrás, que eu não tinha parado para pensar assim, não era uma reflexão cotidiana minha. Mas daí quando você para responder o questionário, você vai pensar em cada coisa que você vai escrever, aí você vai ter que puxar algo pela a tua memória, lembrar de algumas coisas. E aí quando você puxa pela a memória, você pensa, “Nossa, eu fiz isso. Mas, olha, agora eu já faço assim, já nem é mais aquele jeito. Daquele jeito já estava bom, mas eu acho que algumas coisas melhoram, outras você acaba abandonando no percurso” (Luana/EI)

Participar da pesquisa me permitiu pensar, porque a gente para pensar sobre a prática, não é? Para pensar. E daí a primeira pergunta que vem é assim, “tá, você é um professor inovador?”. Não sei, não é? O que é que um professor inovador? (Cristina/EI)

Ah, sim. Porque a gente para e pensar sobre a prática para pensar. E daí a primeira pergunta que vem é assim, “tá, você é um professor inovador?”. Não sei. O que é que um professor inovador? Eu fico pensando, eu tento colocar em prática aquilo que eu acho que realmente vai ajudar, contribuir na formação do aluno. E se inovar aqui na escola for uma forma de mudar um pouquinho as estruturas, de como sistematizar às vezes o ensino, ou modificar a forma como se pensa aquela prática, aquela disciplina – não sei se eu posso colocar disciplina – mas aquela prática mesmo. Eu acho que talvez eu tenha inovado em algumas coisas. Inovado no sentido de que não tinha aqui e se faz diferente, não é? (Jeane/EI)

Ao participar da etapa anterior eu tive que relembrar muitos passos que eu dei na questão das minhas pesquisas de aula, não é? Questão de metodologias, até teóricos, que a gente utiliza bastante. Às vezes você usando o teórico, “nossa, mas de onde que veio?”, do estudo anterior, não é? E daí eu refleti isso também, porque até questão de cursos. Os cursos futuros não serem só repetitivos, mas eles terem mais algumas novidades para a gente trazer para o trabalho aqui. Então tem muitas coisas que não têm mais... o que você busca para acrescentar no trabalho. Não tem mais elementos para você buscar (Any/EI)

Participar da pesquisa me fez pensar sobre as práticas que eu desenvolvo, porque aqui na escola o que é que acontece? A gente vai funcionando no piloto automático, você já vai bolando, vai jogando no papel, vai planejando. E às vezes você vai fazendo tudo tão automático e vai acelerando, acelerando, que algumas questões você não para pensar da onde você está tirando. Às vezes você está até seguindo, está buscando o referencial e tudo, mas você não para fazer essa análise da sua prática, analisar a prática. A gente não para fazer, a gente vai naquele... (Sílvia/EI)

A pesquisa me permitiu eu refletir sobre o trabalho. Será quê? Não é? Será que eu posso melhorar? (Maria/EI)

Nestes momentos de síntese, quando as professoras passaram a ressignificar o seu percurso na investigação, demonstram nas suas considerações a contribuição do processo vivido para o seu desenvolvimento profissional, como um espaço de reconstrução de suas identidades. Mencionaram ainda, como este espaço ainda é restrito nas formações docentes e no próprio cotidiano vivido na escola, e ficou visível no conteúdo destas abordagens, a satisfação em relação ao momento de repensar sobre suas experiências docentes, como uma constante construção.

A compreensão de quanto foi relevante a participação da pesquisa para reconstrução da identidade da docência inovadora, seguindo toda a potencialidade da pesquisa narrativa, talvez um dos caminhos, tenha sido aquele proposto por Delory-Momberger (2012), ao concluir que:

Essa ambição, talvez louca, de atingir as próprias fontes e os modos de efetuação da singularidade individual, só pode trilhar os caminhos de uma “hermenêutica da relação” em que o pesquisador empreende, ele também, um “trabalho do sujeito”, tanto quanto o autor do relato, e em interação com ele. Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro (DELORY- MOMBARGER, 2012, pag. 535).

O conteúdo dos depoimentos dos docentes sobre a sua participação na pesquisa, bem como o quanto foi significativa para o desenvolvimento profissional fica na riqueza do processo, da interação entre pesquisador e pesquisado, nos momentos em que se transitou no singular-plural, bem como nas teias do vivido e a intencionalidade do que é dito e do que foi omitido. A potencialidade e fragilidades da investigação se dão na mesma perspectiva de onde se partiu, dos enredos entre uma história reconstruída que tem passado, presente e futuro e olhares de sujeitos plurais em construção.

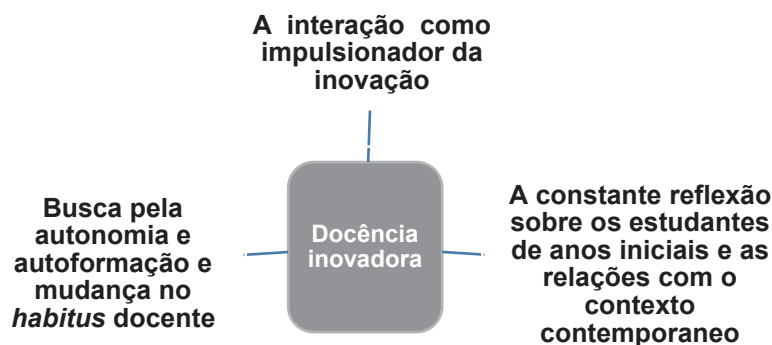
5.7.2 Perspectivas da docência inovadora: referenciais dos docentes dos anos iniciais para um projeto de Desenvolvimento profissional docente:

As perspectivas, sinalizaram práticas vividas no cotidiano escolar, para se planejar os projetos de formação pedagógica com intuito de inovar na docência dos anos iniciais. A investigação realizada, sinalizou perspectivas de experiências da docência inovadora, mostrou possibilidades reais construídas no dia na escola e desvelou espaços e singularidades que situaram elementos relevantes para o apoio e avanço do processo de DPD.

A Equipe Pedagógica Escolar tem uma grande contribuição nesta perspectiva, ao valorizar o interesse, o investimento na pesquisa sobre as novas necessidades e interesses dos estudantes. Segundo Marcelo Garcia Segundo (1999), a participação entre os professores inovadores ao desenvolver o ensino e o processo curricular, demanda que as salas de aula sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem. Desta forma, a escola é um espaço social no qual os processos culturais se entrelaçam, influenciam as relações que se estabelecem no cotidiano escolar, ocasionando mudanças no processo de ensino, como um dos desafios da docência na escola contemporânea. Na Figura 9 a seguir, buscou-se destacar os

aspectos que se resignificaram como norteadores da docência inovadora, revelados durante a pesquisa-ação, presentes nas narrativas, nos momentos coletivos propiciados.

FIGURA 10: Aspectos integrantes da docência inovadora resignificados nas narrativas das professoras participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora a partir das narrativas docentes

Importa dimensionar a participação dos docentes nas pesquisas com a perspectiva, de possibilitar a reconstrução do significado do trabalho de professores enquanto profissionais que desenvolvem uma reflexão crítica e transformadora de sua própria prática, como afirma Abrahão (2011), e que interagem com as práticas sociais e culturais. Tais possibilidades da atividade dos professores, identificadas como inovadoras (re) significadas em suas narrativas e memórias, tornam-se elementos catalisadores em suas práticas, como preconizou Hagemeyer (2006), o que induz à reflexão dos professores em geral, sobre suas possibilidades de criação e autoria na atividade docente, no momento contextual.

Segundo Abrahão (2003, p.93):

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu "estabelecimento da verdade", mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma "referência de verdade" para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador - que representa as individualidades na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras.

Nesta leitura do material narrativo da tese, as dimensões presentes na relação contextual com o objeto em estudo, referem-se aos professores participantes da pesquisa desenvolvida. Sendo assim, alguns referenciais para o desenvolvimento profissional, foram identificados, na memória seletiva dos docentes em suas narrativas e nas interações propiciadas no percurso dos encontros de pesquisa formação.

Entre as questões identificadas a partir das categorias do referido processo de investigação, ressaltamos:

- A construção da docência inovadora revelou a importância das experiências vividas no âmbito da vida e da cultura das escolas, como práticas inspiradoras de colegas de profissão, como prática pedagógica desenvolvida no cotidiano de diferentes escolas, e surge como experiência individual e coletiva, e como investimento para o desenvolvimento profissional.

- A noção de inovação está articulada aos desafios postos às mudanças contextuais sociais e culturais, e às influências do momento histórico social contemporâneo nos processos pedagógicos escolares, que têm instigado os docentes a reinventar suas práticas.

- As manifestações de aquisições necessárias à docência inovadora, decorrem da atuação e prática nas quais os elementos da organização e vivências possibilitam a visibilidade de diferentes nuances dos procedimentos inovadores no ensino, de anos iniciais: motivações pessoais, influências dos pares, coparticipação do estudante, atenção ao desenvolvimento afetivo emocional do aluno, como aspectos que contribuíram com as disposições das professoras inovadoras.

- Observou-se nas narrativas, a manifestação da cultura dos professores, e a permanência das atividades que contemplam os processos de mudança e inovação. Neste sentido, as docentes inovadoras sinalizaram rupturas, espaços de autonomia para seus sujeitos, demonstrando que na escola há dificuldades estruturais, mas que existem espaços para construções pedagógicas que contemplaram novos interesses e necessidades dos estudantes.

- A atenção aos processos da cultura escolar e da escola como influências nas práticas da docência inovadora, considerando que boa parte dos professores evidenciaram que os novos projetos são realizados a médio e longo prazo como um investimento de tempo e espaço de atuação.

- Os percursos de atuação professores inovadores em trajetórias interligadas aos processos de formação, contribuem com o seu desenvolvimento profissional, e investimento da pesquisa como atividade do professor como intelectual transformador, na acepção de Henry Giroux (1997).

- A interação de diferentes sujeitos na construção da docência inovadora com gestores e em situações interativas com outros interlocutores nas universidades e grupos da cidadania contemporânea, tornou-se como um impulsionador de condições estruturais para a prática docente, possibilitando também interferências na cultura da escola, o que propiciou maior autonomia aos docentes inovadores.

- Reafirma-se o aluno como elemento central impulsionador da docência inovadora, considerando o olhar alterativo docente *para e sobre* o 'outro' (sobretudo o o estudante), confere um significado de reconhecimento de direitos, oportunidades a todos, busca de sentidos aos projetos e atividades da docência inovadora.

- As diferentes interações, preocupações com a desigualdade social, revelou no tempo de ensino remoto a importância do ambiente digital, mas também contraditoriamente, a exclusão de estudantes desta possibilidade de avanço no ensino escolar, o que implica em um equacionamento das formas de ensino (atividades remotas, ensino híbrido, entre outras) em cada período das atividades escolares.

- A mudança no cotidiano escolar foi impulsionada em relação às atividades e relações interativas em tempos de pandemia, que sinalizaram para a hibridação de culturas e a busca de formas metodológicas do mundo virtual. O dimensionamento dos avanços tecnológicos e de inovação influenciaram o uso de novos recursos da cultura digital, como integrantes, mas não definidores de um processo de inovação. Nesta perspectiva, os paradigmas emergentes ao propiciar novas compreensões sobre o ensino, sinalizaram para as relações humanas e sociais colaborativas e de interação em ambientes presenciais e em redes sociais.

- A definição de inovação na perspectiva dos professores inovadores, foi urdida no entrecruzamento de opiniões sobre a identidade profissional que vem sendo construída e ressignificada, a qual requer o desenvolvimento profissional dos professores inovadores buscando projetos formativos que contemplem maior proximidade em relação à ciência e à universidade;

- As contingências que trouxeram a necessidade do ensino remoto, mostrando que ao ressignificar a identidade profissional, o professor inovador de anos iniciais,

expressa em suas narrativas os interesses com relação ao seu desenvolvimento profissional, a partir de novos formatos e perspectivas de futuro. Considerando as relações entre os significados dos processos sociais e culturais contemporâneos com relação à docência inovadora, a pesquisa formação, constitui-se uma das vias para o desenvolvimento profissional aos professores inovadores, abrindo possibilidades de protagonismo, auto formação e busca de maior autonomia em suas experiências profissionais.

Estes indicadores como outras construções histórico contextuais, culturais e pedagógicas da pesquisa, serão retomados nas análises conclusivas da pesquisa, que desenvolvemos a seguir.

6 ANÁLISES CONCLUSIVAS: A IDENTIDADE DOCENTE INOVADORA E OS REFERENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O presente estudo e pesquisa buscou como problema central, analisar e interpretar através da metodologia de narrativas autobiográficas, os significados das práticas de professoras inovadoras de escolas de anos iniciais da Rede Municipal de Curitiba, e suas influências na constituição da identidade profissional docente, para verificar se estabelecem relações com os processos sociais, culturais do contexto contemporâneo e da cultura escolar, em suas novas disposições de ensino, e desta forma, quais referenciais sinalizam para um projeto de Desenvolvimento Profissional na perspectiva da docência inovadora.

O percurso da investigação, desenvolvido a partir das narrativas autobiográficas de formação e atuação das docentes que colaboraram na pesquisa, contou com o referencial teórico adotado na tese, o qual possibilitou abranger as teias das construções dialógicas e das ações compreendidas na docência inovadora. Na construção social e cultural da realidade escolar, as professoras clarificaram as ações e interações do cotidiano escolar, ao relatar suas reflexões sobre suas práticas, buscando interpretá-las e ressignificá-las, para compreender a inovação pedagógica que promovem.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ao analisar o conteúdo das narrativas, foi se estabelecendo um diálogo entre as questões tratadas e o referencial epistemológico da pesquisa, o que agregou aspectos importantes ao que se entende sobre inovação pedagógica. Nesta perspectiva, foram desvelados os aspectos de sua identidade docente inovadora, ao caminhar para maior autonomia profissional, e para as compreensões sobre suas práticas, e o que se requer como investimento em sua formação e desenvolvimento profissional. Estes referenciais, como consideram as teorizações de Abrahão (2003), tendem a conferir maior força e poder à profissão docente, como investimento em um projeto de desenvolvimento e preparo profissional.

Esses processos se desenvolveram a partir da historicidade da docência inovadora, à qual agregam-se novos temas, iniciativas e projetos que foram observados na escola de anos iniciais. Desta forma, confere-se um grande peso à constituição da identidade dos professores inovadores, tendo em conta os seus conhecimentos, habilidades e valores construídos individual e coletivamente,

considerando o espaço tempo de atuação do grupo de professoras que participaram da pesquisa. Retoma-se o percurso do processo vivido, considerando os *objetivos específicos propostos* e as análises que decorreram a partir do seu desenvolvimento e consecução.

O primeiro objetivo específico propôs analisar, a partir dos elementos e processos de mudança evidenciados nos conhecimentos do grupo de docentes participante da pesquisa, como se articulavam à cultura à cultura da escola, e a forma como vinham sendo agregados à constituição da identidade docente inovadora.

A inovação, a partir das narrativas das docentes investigadas, mostrou considerar os problemas reais pedagógicos, os quais requisitam soluções que considerem novos parâmetros das ciências e das tecnologias, articulados aos processos de ensino e formação dos estudantes, que se relacionam aos processos sociais e culturais da escola contemporânea. Tais avanços referem-se também aos professores em sua formação e à busca de novas possibilidades de desenvolver suas práticas, que se voltam para projetos e iniciativas que consideram como ponto central os interesses dos estudantes com que trabalham na escola básica de anos iniciais.

As reflexões sobre as narrativas dos professores, podem surpreender o leitor que esperava compreender a inovação a partir de uma visão racional técnica ou ainda, voltada somente às abordagens das tecnologias. Esta perspectiva, embora considerada a partir das leituras e visões de autores de vanguarda, que anunciam novas conceituações a partir da evolução tecnológica e virtual a que assistimos no mundo contemporâneo, podem ser encontradas em muitas das propostas inovadoras. Na realidade das narrativas dos professores inovadores, cabe situá-las a partir das concepções e opções que pudemos observar e analisar.

O novo adentra a sala de aula, mas considerando os aspectos relacionados à formação desejada na escolarização, compreensão esta que precisa considerar a função social e democrática da escola e sua historicidade. Por outro lado, a visão dos estudos culturais, oferece elementos para analisar as formas como as professoras se inserem como profissionais que inovam no trabalho docente, para além da utilização de novos recursos tecnológicos no ensino.

O professor sozinho contribui, mas as conformações de inúmeros aspectos sociais e culturais estão imbricadas às práticas docentes, de forma complexa, ressaltando os novos interesses e necessidades dos professores para exercer a

docência inovadora, a qual requisita um projeto de desenvolvimento profissional como empreendimento e preparo constante.

Olhar e compreender a inovação a partir do *locus* escolar, nos levou a desvelar o real vivido como inovação, a partir dos sujeitos selecionados para a pesquisa. Nesta perspectiva, a concepção de inovação que encontramos, apareceu como fruto de discussões e reflexões dos próprios professores, portanto com grande proximidade à mobilização de seus conhecimentos e saberes, considerando também os interesses dos estudantes de anos iniciais. Este processo não decorre de prescrições e/ou metas voltadas a modelos da esfera empresarial ou do mercado globalizado, que adentra a escola. Percebeu-se que as ações decorrem da produção da cultura escolar e também da própria escola, isto é, como processo produzido por seus profissionais, em favor de uma educação escolar inovadora.

Ao desenvolver a proposta curricular da escola, os professores promovem o que Sacristán (1998) considerou como ‘moldagem’ curricular. diante das propostas oficiais emanadas dos órgãos oficiais de educação. Nesta perspectiva ainda, Lee Shulman (1987), definiu as possibilidades dos professores, como *expertise professional*. Cabe esclarecer que não se trata de adaptação aos rápidos e inusitados processos de mudança, mas de uma ação dialógica consigo mesmo e com ‘os outros’, os demais sujeitos envolvidos, gestores, professores, formadores e os próprios alunos, a qual tende a se desenvolver e consolidar na experiência inovadora dos professores.

A pesquisa identificou os professores inovadores como aqueles que apresentam um protagonismo profissional que compreende a importância do coletivo, da troca de saberes e da interlocução entre seus pares. Neste sentido, é importante salientar, considerando a concepção de Giroux (1997), que todo professor, como intelectual transformador, investe numa ação consciente sobre seu papel político, social e cultural, na formação de seus alunos, sujeitos que, como novos intelectuais refletem sobre as questões da sociedade contemporânea.

No **segundo objetivo específico**, propôs-se contextualizar os processos sociais e culturais do tempo presente, que instigam à mudança e à prática dos professores inovadores, para situar nos paradigmas contemporâneos, quais princípios e concepções caracterizam as práticas pedagógicas inovadoras. Neste caso, buscou-se detectar as compreensões dos professores e como se situam na mudança de

paradigmas necessária e já presente na educação escolar. Os professores referiram-se de várias formas aos novos processos culturais da sociedade contemporânea, e à conformação de suas influências em suas atitudes, metodologias e disposições ao ensinar/formar os estudantes.

Nesta investigação, percebeu-se que alguns aspectos dos processos das culturas escolares, ainda são entrave para estimular o professor à mudança. Às vezes são questões de espaço, condições de trabalho e também a presença de diferentes ciclos dos professores, com diferentes concepções que persistem na escola, como a visão do professor produtor de racionalidade técnica, o que requer espaços de reflexão e diálogo sobre as compreensões da prática docente hoje.

Estas dimensões e enfrentamentos das docentes e alguns de seus pares, apareceram nas suas narrativas, bem como a transição paradigmática na qual buscam se situar em trocas, com parcerias, com as quais agregam temas e projetos, inclusive aproximando a comunidade externa à escola. Ao revisitar as narrativas, estas interações aparecem como positivas, e tendem a configurar como um projeto que se torne habitual na escola, ou do grupo como um todo nas escolas investigadas.

Em alguns momentos, ao refletir sobre o porquê de promover a inovação nas suas práticas pedagógicas, as professoras retomaram a compreensão de sua função social de ensinar para uma sociedade em constante e rápida mudança. Sentem-se responsáveis por formar os alunos neste contexto e verbalizaram nos exemplos de suas práticas, a busca por mais estudos e formas de compreender a formação do homem e da mulher contemporâneos.

As questões presentes nas narrativas das professoras, trazem um ponto importante de atenção, que se refere à função social da escola e à identidade dos professores inovadores, com relação aos avanços identificados. Uma das questões refere-se ao sentido democrático, no que diz respeito ao acesso de todos os estudantes da escola básica, aos aparatos tecnológicos e ao ensino escolar, sem exceção.

As professoras demonstraram no conteúdo de suas narrativas, que nem sempre ao inovar realizam uma revolução, ou a promoção de constantes novidades em suas aulas. A proposta da docência inovadora, busca novas estratégias metodológicas, ao contemplar o estudante como ponto central, o que tem

redimensionado seu modo de ensinar, e as relações e interações que estabelecem com os estudantes e a comunidade escolar.

Dentre as questões narradas, foram destacados os problemas relativos às desigualdades sociais, às diferentes estruturas familiares, à rede de informações muito rápidas, e ao uso excessivo e constante de aparelhos de multimídias, processos que instaurados provocam o imediatismo, a falta de diálogo na escola e na família, frustrações de várias ordens, a agitação e falta de concentração dos estudantes, a incerteza, a intolerância à diversidade social e cultural, entre outras situações.

Muitos desses desafios, foram tratados nas narrativas escritas iniciais, e dialogaram com o corpo teórico da tese, que abordou essas questões na configuração do indivíduo contemporâneo. Os professores narraram seus projetos e novas abordagens pedagógicas, mostrando integrar estas questões, que tratadas como temáticas, proporcionaram momentos de reflexão aos professores, sobre as formas didático pedagógicas que encontraram, indicando exemplos de projetos que desenvolveram diante de desafios contextuais e dos conteúdos curriculares.

Compreender os aspectos sobre condições políticas, ideológicas, culturais e as condições de trabalho dos professores e estudantes são aspectos também intrínsecos da docência inovadora a ser dimensionados na abordagem da inovação na escola pública municipal. No processo de inovação se reitera a importância da prática docente enquanto prática social vivida no coletivo na escola e como sujeitos e agentes do seu desenvolvimento profissional, numa perspectiva histórico contextual.

A pesquisa a partir das narrativas dos professores, ao rememorar lembranças dos docentes sobre suas práticas inovadoras, buscou articulações do *locus* escolar como microanálise, com o social/cultural, vivido no contexto macrossocial, para equacionar suas ações pedagógicas. Desta forma, a dinâmica da docência das professoras, dialogou com o referencial teórico de base deste estudo, com foco na interação entre sujeito e a sociedade, para compreender o desafio de ensinar na sociedade atual com o olhar voltado para os processos socioculturais atuais.

Nesta perspectiva, no que se refere às tecnologias e domínios dos professores em relação às culturas e metodologias híbridas, percebeu-se que as docentes reconheciam a importância destas estratégias e tanto viam como apresentavam avanços nas suas formas de agir e analisar as necessidades dos estudantes. Nas narrativas dos docentes, embora com experiências ainda tímidas em suas salas de

aula, demonstraram buscar a utilização de novas modalidades de ensino, e de forma criativa. Propuseram-se a aprender e investir em formação docente para aprimorar estas metodologias e estratégias de ensino, assim como demonstraram que nas atividades de ensino remoto, mesmo com dificuldades, as docentes buscaram novas alternativas para as mediações que foram estabelecidas.

Com relação às novas necessidades dos professores e alunos referentes à evolução tecnológica e ao uso desses instrumentos em sala de aula, o grupo claramente diferenciou a inovação do uso de novas tecnologias. Ficou claro que as professoras não se excluem de um processo de inovação, mas suas práticas não se resumem a esta perspectiva. Mencionaram ainda a importância de se compreender a influência destes recursos, principalmente das mídias digitais para uma configuração de sociedade mais consciente, crítica e participativa.

A maioria das professoras fez referência à situação de poucos recursos físicos nas escolas em que atuam, o que lhes tem causado uma preocupação neste momento. maior quanto à exclusão e diferenciação de parte dos estudantes e entre as próprias docentes, quando se refere ao acesso a recursos de informática e de acesso à internet. Referiram-se à sua importância para a aprendizagem, o que implica também em compreender seus significados e sentidos, o que impõe sua presença e integração ao cotidiano escolar e aos processos de formação continuada.

A inovação, para além do uso de novos métodos de ensino foi analisada como um processo que abrange recursos sim, mas que é bem mais amplo como um projeto social, cultural e de avanços científicos, tecnológicos e de todas as esferas do desenvolvimento humano. Nas narrativas dos docentes, teceu-se também o diálogo com a memória das experiências vividas, considerando o que se depreendeu sobre suas verbalizações e depoimentos, nos quais suas subjetividades também integraram a inovação pedagógica.

Presume-se que estas novas formas observadas nas produções da docência inovadora, envolvem um grau de autonomia, tanto na forma quanto no conteúdo, mas é importante que se desenvolva uma compreensão crítica em torno das conexões internas que as visões e processos desenvolvidos compartilham, dentro do contexto de uma política cultural.

Esta temática foi bastante abordada na terceira fase da pesquisa, devido ao momento histórico de isolamento social, referente ao ensino a partir de atividades

remotas, em função da pandemia do Covid-19, a qual propiciou sua utilização no período de investigação. As oito professoras participantes, tiveram que contemplar experiências pedagógicas neste período em que estavam distantes fisicamente dos estudantes. O grupo acompanhou as videoaulas desenvolvidas pela sua rede de ensino, agregando estas mediações aos estudantes, pela via do WhatsApp, e-mails, telefonemas e atividades impressas. Manifestaram em suas narrativas, um momento angustiante, na situação da pandemia e saúde pública, e também devido à preocupação de contribuir com os processos de ensino dos seus estudantes neste período.

Este período foi bem significativo, por se ter como ponto de identificação, a necessidade do avanço quanto às estratégias de ensino online, o que recolocou a questão da inovação como ponto central da presente pesquisa, em inúmeros aspectos. Trata-se do novo, vivido no momento da pesquisam trazendo a necessidade da pesquisa sobre novas formas deste ensino, bem como a necessidade da interação e colhimento entre professores/as, pedagogos/as e alunos.

Os professores demonstraram que, apesar de não ter todos os domínios referentes ao preparo tecnológico neste momento, mostraram disposições significativas e empenho para desenvolver o ensino não presencial nas escolas. As abordagens eram novas, mudaram também as relações com seus pares e gestores, e muito se poderá observar sobre a influência deste momento histórico, nos avanços considerados nas formas de promover a inovação escolar e a produção da cultura da escola.

A própria organização e planejamento dos encontros coletivos, precisou ser reinventada, considerando a situação de isolamento social vivido no período em que a pesquisa estava em desenvolvimento. Os encontros da terceira fase que aconteceriam de forma presencial, ocorreram na forma online por vídeo conferência, na plataforma digital Google Meet, sendo que o contato com os participantes foi realizado via do grupo no aplicativo de rede social WhatsApp.

Neste aspecto foi necessário o redimensionamento da pesquisa, e entende-se que o novo formato e diálogo com os professores, tornou-se um espaço de comunicação bastante positivo, tanto ao contribuir com o processo de pesquisa-formação, como também de narrativas, diálogo e debate coletivo sobre a docência inovadora, e sobre o momento histórico vivido.

O terceiro objetivo específico, propôs relacionar os significados da docência inovadora para os professores, com as possibilidades de mudanças e/ou permanências das disposições das professoras, que compunham o *habitus* presente nas práticas das professoras inovadoras. As preocupações levantadas pelas participantes em suas ações docentes, referiram-se aos desafios socioculturais postos ao ensinar na escola atual.

Muitos dos projetos das professoras, abordavam questões de gênero, intolerância religiosa, direitos humanos e diversidade cultural. Ao se referir a anseios e perspectivas para a docência inovadora, as professoras, referiam-se à função social e cultural da escola básica, uma vez que as mudanças percebidas nas práticas inovadoras que desenvolviam, sinalizavam possibilidades de mudança do *habitus* docente e da cultura das culturas das escolas.

Na visão das professoras, no âmbito da cultura escolar, os processos de inovação pedagógica, surgem como aspectos em comum, embora se considere as diferentes escolas em que atuam as docentes inovadoras. Um aspecto positivo na memória das professoras, diz respeito às relações estabelecidas nas escolas, com os gestores e pedagogos, quando estes conferem liberdade e autonomia para que desenvolvam suas propostas e iniciativas pedagógicas.

Os processos da docência inovadora, decorrem da comunidade em que se insere a escola, considerando seus sujeitos, a cultura de cada escola, suas especificidades e singularidades, e principalmente o seu projeto pedagógico e suas finalidades para o ensino, como afirma Viñao Frago (2000). O desenvolvimento da pesquisa como espaço para o professor reconstruir suas memórias e narrativas sobre os processos de inovação, portanto, oportunizou a compreensão de inúmeros aspectos das práticas pedagógicas que constituem referenciais para o trabalho docente inovador nas escolas municipais de anos iniciais, e também para os processos de formação e desenvolvimento profissional destes professores.

Buscou-se nas fases da pesquisa, desvelar como as professoras priorizam as demandas do cotidiano escolar, a partir da mobilização de seus conhecimentos sobre o ensino dos anos iniciais. A partir das narrativas das professoras inovadoras, este desvelamento mostrou que têm integrado a proposta dos conteúdos curriculares às temáticas referentes aos processos sociais e culturais contemporâneos, e vários exemplos puderam ser identificados e analisados em suas narrativas.

Nas fases da pesquisa, oportunizou-se às professoras um espaço de debate, reflexão, de conjunção das narrativas, inferências e trocas entre as participantes, que teve como base o referencial teórico selecionado em cada momento de discussão, sendo possível oferecer momentos de significativa troca e formação inovadora. Neste caso, o avanço de compreensões sobre a concepção de inovação e a identificação de aspectos a serem observados pela escola básica, levou a considerar a participação coletiva e a visibilidade social e cultural mais democrática, com relação aos professores e estudantes.

As professoras inovadoras, como intelectuais transformadores, de forma compreensiva e crítica, compreendem a importância deste processo para a docência contemporânea, mostraram maior interesse em buscar parcerias de outras escolas, museus, grupos de estudo e evidenciaram um movimento de busca e aproximação com a pesquisa na universidade, através da participação em eventos e interesse por programas de pós-graduação.

Quanto aos aspectos referentes aos diferentes níveis de reflexão a partir da noção de inovação, os participantes demonstraram que seus conhecimentos e compreensões abrangem conexões entre sua prática e os processos sociais e culturais escolares, aspecto que se tornou significativo a partir da segunda fase da investigação.

As formas como os professores inovadores relataram os processos de construção de suas práticas, mostraram um interesse em compreensão do conteúdo identificado nas narrativas docentes, desde a primeira etapa, possibilitando dimensionar quais aspectos agregam à sua identidade profissional.

Essas construções de conhecimentos presentes nas narrativas docentes, mencionadas pelo grupo mais amplo investigado, revelou diferentes origens quanto à opção profissional pela docência. Alguns professores ao revisitar suas lembranças e a influência de significações e influências que compõem suas identidades de docentes inovadores, como experiências com alunos e práticas de professores marcantes em sua formação.

Neste caso, sinalizaram a importância das visões de inovação para a qualidade dos processos desenvolvidos no cotidiano escolar, a serem adotados também em instâncias da universidade, na formação docente inicial e continuada. A respeito da formação continuada, desenvolvida também na secretaria municipal de educação,

ficou bem claro nos dados da investigação que a presença desses processos tem contribuído para a inovação pedagógica.

No que se refere aos interesses e necessidades reveladas, os professores valorizaram sua formação e desenvolvimento profissional e ressaltaram uma questão: a da invisibilidade em relação aos processos de formação docente, na sua forma inicial e continuada. Esses processos demandam espaços a serem organizados para um diálogo contínuo e frequente com a escola, e de aproximação com os ambientes de formação tanto acadêmica como das mantenedoras, colaborando e oferecendo constante aproximação e interlocução dos professores e pedagogos. Defendemos na proposta da tese, uma maior comunicação e conectividade entre os professores, e destes com os estudantes para inovar na escola, entre diferentes sujeitos e espaços educacionais de comunicação, sociais e culturais da cidade.

Observou-se que o grupo busca um aprofundamento individual sobre as temáticas que surgem, referentes ao desenvolvimento da proposta curricular. Ao desenvolver os conteúdos de ensino, os professores agregam os novos conhecimentos científicos, bem como assuntos referentes à formação dos alunos do ponto de vista ambiental, de direitos humanos, de relações humanas, relativas à alteridade, afetividade e solidariedade, entre outros elementos necessários à formação da cidadania contemporânea.

Desta forma, a inovação para o grupo investigado foi muito além das prescrições oficiais, e no locus da escola, diferentemente de lógicas voltadas ao mercado globalizado, por vezes orienta discursos sobre inovação escolar. Na concepção dos professores investigados, a inovação provém de reais necessidades dos docentes em suas ações para o ensino, nas quais o professor conquista seu espaço de autonomia no cotidiano escolar, avança nas perspectivas de mudanças com influências na cultura do âmbito escolar em que atua, indicando novas possibilidades para o *habitus* professoral na docência inovadora.

Esta parece ainda constituir uma dificuldade das professoras inovadoras, embora se mostre como possibilidade aos que realizam atividades diferenciadas. Neste caso, a partir de Bourdieu (2004), há necessidade de um pensar coletivo e em práticas de socioanálise. A pesquisa apresenta aspectos bem significativos sobre o que vem constituindo a docência inovadora para este grupo de professores, considerando as identidades das professoras, revelando o real vivido no cotidiano

escolar. Neste processo é possível identificar concepções, práticas e novas formas de detectar as necessidades dos estudantes, a partir do é lembrado, mencionado como auto reflexão pelas professoras.

Estes processos estão atrelados às ações inovadoras como aspectos que instigam os professores a redimensionar suas ações docentes. Sinaliza-se nesta perspectiva, o avanço da metodologia de pesquisa narrativa autobiográfica sobre desenvolvimento profissional docente, no sentido de não se falar do professor e nem com professores, mas de investir numa abordagem de investigação que interaja com os docentes. Isto implica em conferir aos professores, a autoria, o protagonismo, a criação, a autonomia e a autoformação ao emitir suas narrativas sobre os processos que desenvolvem na docência inovadora.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa ficou bastante evidente a preocupação dos professores com os alunos de anos iniciais, mas também as preocupações com leitura, conhecimentos sobre a vida contemporânea, as trocas entre pares, e enfim suas explicações de como desenvolvem duas atividades inovadoras. Como Shulman (1986) refere, os professores desenvolvem em suas trajetórias, o que qualificou como compreensões sobre as formas e ensino, conhecimentos, domínios e principalmente compreensões sobre as quais verbalizam, e que se tornam pontos chave para a mobilização dos conhecimentos que promovem, considerando o contexto em que se inserem a escola e os estudantes.

A compreensão dessas dinâmicas vividas, contemplando a importância da coletividade para a escola enquanto espaço social, que constrói laços e pontes para avanços nos processos de formação dos professores, visa contribuir com a participação e interação dos professores e estudantes enquanto construção social e cultural.

O quarto objetivo específico, propôs a identificação dos elementos implícitos na atuação da docência inovadora, que contribuem com referenciais para um projeto de desenvolvimento profissional para os professores inovadores na escola básica de anos iniciais. Cabe retomar a fase de realização dos três encontros de pesquisa formação, nos quais as docentes demonstraram grande interesse em que estes momentos venham a ocorrer novamente na escola.

A proposta é do diálogo entre os diferentes sujeitos, atores e agentes do seu desenvolvimento profissional, para juntos buscarem processos de inovação

pedagógica a cada escola e suas especificidades. Nas suas narrativas, as professoras mencionaram o quanto foi importante a participação na pesquisa e quanto sentiram a necessidade de maior aproximação da universidade com a escola, seja na pesquisa colaborativa, seja contribuindo com seus próprios processos de formação continuada.

Através de suas narrativas sobre seus processos formativos durante sua carreira, as professoras demonstraram estabelecer relações com seus pares, estimulando-os também a inovar, e através de projetos a que fizeram referência. Conseguem abordar questões socioculturais antes silenciadas na escola e que agora surgiram como espaço para reflexão sobre direitos humanos, intolerância religiosa e diversidade cultural. Verificou-se que as práticas de alguns professores inovadores, conseguiu mudar estruturas metodológicas, maneiras de articular a proposta curricular de forma interdisciplinar, e em algumas ações modificaram tempos e espaços escolares, agregando novas estratégias metodológicas ao ensino, o que é significativo.

Outra demanda para a continuidade e contribuição para a compreensão de elementos e significados presentes na prática pedagógica inovadora, surgiu como um comparativo com outras realidades, de diferentes redes de ensino, de diferentes esferas públicas e particulares. Nesta perspectiva, propôs-se o aprofundamento ao estudo comparativo considerando outros graus de ensino, médio e superior, mas escolas públicas do país. Como se percebeu, existe uma trama de aspectos interligados a uma simples ação pedagógica inovadora, onde a pesquisa em educação tem muito a contribuir com descobertas e desvelamentos a serem feitos, seja com benefícios para própria universidade, seja para contribuir com o cotidiano do ensino na escola básica.

Na pesquisa pôde-se perceber que os professores não estão isolados em suas novas iniciativas pedagógicas. A inovação docente não contempla ações individuais, e mesmo parcerias, mas o todo da escola; aparece como ainda não identificado, e nas narrativas interpretadas, a inovação não parecia ainda compor um projeto de escola, com um propósito ou finalidade para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as inovadores/as, enquanto coletivo social.

Nesta perspectiva, entre os aspectos que integram a inovação, está a temporalidade que contempla ações passadas e presentes, com as quais tentam romper, como práticas reprodução social vividas no cotidiano escolar, bem como

contemplam o novo, as transformações tecnológicas, sociais e outras, que também fazem parte do dia a dia da escola.

Uma nova perspectiva de continuidade da pesquisa, seria uma análise pós pandemia, para se analisar quais aspectos da cultura da escola se altera após o período de ensino remoto, o que muda e o que permanece, quais os movimentos de inovação a partir dos avanços experimentados durante o período de ensino a partir das atividades remotas.

Como referenciais para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), buscou-se identificar os elementos norteadores das práticas das docentes participantes, à luz dos autores selecionados nesta perspectiva. Entre os modelos de DPD, Marcelo Garcia (1999, 2009), referiu-se ao avanço dos processos docentes de inovação, voltando-se para a autoformação, e neste caso, distanciando-se de modelos pré-determinados e/ou receituários.

Embora se reitere a importância da ação coletiva na inovação pedagógica, a pesquisa contemplou a formulação do problema inicial, ao dimensionar nas ações inovadoras dos professores, os espaços de rupturas com a cultura escolar, constatando que as interferências de suas práticas, ao considerar a busca de maior autonomia docente, contribuindo com o ensino inovador. ao visar a mudança de processos culturais rotinizados ou homogeneizantes já estabelecidos.

Neste sentido, as narrativas reiteraram a ideia da autonomia também necessária aos gestores e às Equipe Pedagógicas, para a busca de novas iniciativas e projetos de inovação. Observou-se um movimento de autoconhecimento e autoformação, como processos que se inserem no desenvolvimento profissional docente, como projeto para a docência inovadora. Este processo em vários momentos da pesquisa, apareceram a partir do estabelecimento de parcerias tanto com os professores de sua escola como com grupos diferenciados e redes de conhecimentos com as quais passam a estabelecer avanços com relação aos conhecimentos e seus fins pedagógicos e formativos no mundo atual.

A docência inovadora, situada no *locus* na cultura da escola, é sempre singular, com especificidades para cada ambiente. e pode mudar as perspectivas para cada situação de grupos de alunos. Os professores, observando os alunos desenvolveram especificidades na docência exercida, as quais geraram projetos de inovação que contemplaram em suas ações, reiterando a importância do olhar 'sobre si' e 'do/para

o outro', na dimensão singular/plural contemplada na metodologia das narrativas autobiográficas.

Alguns pontos emergiram como perspectivas reconhecidas como preponderantes para um projeto de Desenvolvimento profissional da docência inovadora, e que sinalizamos a seguir:

- O reconhecimento e valorização do espaço na cultura da escola para autonomia docente, como espaço de mudança e questionamento do *habitus* dos agentes instaurados nas instituições escolares atuais;

- A inovação com ênfase nos *fins* e não nos meios, levando-se em conta as relações entre os conhecimentos, numa dimensão contrária à inovação como princípios de racionalidade técnica da docência;

- Uma docência inovadora construída no coletivo, no diálogo, contrapõe-se à inovação como competição, individualismo, imediatismo e à docência numa visão pragmática;

- Inovação como um projeto da escola, na escola e para escola que difere de modelos prescritos e sim contemplando a diversidade dos sujeitos e das culturas escolares e das formas metodológicas e práticas construídas pelos professores no âmbito escolar;

- O investimento na interação e empatia entre os diferentes sujeitos, espaços e tempos do desenvolvimento profissional com a valorização dos diferentes aspectos que constituem a identidade da docência inovadora que se distancia de segregação e diferenciação entre os docentes como asseverou Giroux(1997);

- Compreensões sobre o que significa o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), não somente na forma de cursos, mas de projetos diversos que abarquem a ampliação da visão de mundo dos/as professores/as, considerando os processos da Arte (em todas as suas linguagens), da esfera histórico contextual, das questões políticas, alternativas, da solidariedade humana. A estes processos se agregam as questões ambientais e de relações humanas a serem retomadas e articuladas aos domínios didático pedagógicos para o ensino e a formação do homem contemporâneo.

- A compreensão da necessidade de investimentos de formação e políticas públicas para inserção de novas metodologias e recursos tecnológicos como contribuintes para o avanço e inovação no ensino escolar, e para o acesso

democrático, referente a todos os estudantes, para se contrapor ao ensino que segrega, instiga à competição e reproduz as desigualdades sociais.

Neste caso, o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade da docência inovadora, são processos a serem reconhecidos, como sempre em construção e reconstrução. Desta forma, a pesquisa sinaliza para a ideia de que a inovação é um processo contínuo, que se constrói cotidianamente na escola, com uma ação e interação de todos sujeitos e agentes que a compõem, e se propõe a contribuir com o ensino e a formação dos sujeitos da escola contemporânea.

No contexto da pesquisa educacional e principalmente por se produzir conhecimentos a partir de narrativas, a pesquisa sobre inovação, torna-se um processo aberto, no sentido de que sinaliza para a importância de adentrar as experiências inovadoras. Entre o que se ouviu e aprendeu, alguns silenciamentos ainda permanecem e neste caso, novos estudos poderão clarificar histórias e outros percursos, concepções e práticas articuladas às novas conformações socioculturais contemporâneas.

O diálogo com a docência inovadora mostrou que mesmo a escola sendo um espaço contestado, de relações de poderes, reprodução e também resistências, sempre haverá um impulso de descoberta e mobilização de conhecimentos e saberes, que levam a florescer o protagonismo, a autonomia, a autoria e a autoformação, com possibilidades para novos *habitus* a partir das interações que possibilitam o reconhecimento das questões socioculturais no âmbito da escolarização e da vida social.

Neste sentido, a pesquisa propiciou uma aproximação entre a universidade e a escola, e contribuiu para articulação entre a teoria e a prática inovadora, possibilitando aos professores das escolas, o aprendizado da pesquisa e consequentemente favorecendo a busca da autonomia profissional e protagonismo docente inovador.

Ao finalizar este trabalho de tese, retoma-se a importância da investigação tanto para a pesquisadora, quanto para o grupo de professoras participantes, que durante o processo desenvolvido, ressaltaram questões vitais do desenvolvimento profissional de professores/as inovadores/as, ao propiciar e possibilitar um repensar sobre a função social da escola de hoje. A docência inovadora revelou um/a professor/a observador/a atento da relação entre a sociedade e a escola, na qual em que se insere e é sujeito social. Considera-se que em grande medida, os objetivos

propostos no presente trabalho de tese, foram atingidos, mas as necessidades dos professores inovadores se renovam de forma constante, e compõe o dia a dia na escola básica de anos iniciais.

Ressignificar a ação docente inovadora e sua relevância social e cultural na escola básica, é um desafio que pressupõe a disposição em compreender nas produções dos professores, seus interesses e necessidades, gerados a partir da análise dos significados que vêm desenvolvendo na docência diante de um novo contexto social e cultural. Identificando os elementos que compõem a docência inovadora neste processo, e entendendo a amplitude e complexidade do Desenvolvimento Profissional para os/as professores/as inovadores/as, espera-se que se tenha contribuído com a indicação e reflexão sobre os referenciais que impulsionem este processo na escola básica de anos iniciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. **Memória narrativas e pesquisa autobiográfica**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.14, p.79-95, set. 2003.

_____. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica - tempo memória e narrativas. In: **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

_____. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed.. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 74, ano XXII, p. 59-76, abr. 2001. (Dossiê: Os saberes docentes e sua formação).

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bestrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

_____. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 3, p.86-107.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 16ª ed. Rio Janeiro: Ed. Petropolis, 2015a.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

BRAGA, A. M. e S.; GENRO, M. E. H.; LEITE, D. B. C. Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 21-37.

_____. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In : LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. de S. (orgs.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. 256 p.

CAMPOS, M.M. **Para que serve a pesquisa em Educação?** Cad. de Pesquisa, v.39, n.136, p.269-283, jan./abr.2009. (disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100013)

CANDAU, V. M. (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CATANI, D. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação. de professores na universidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio/ago. Editora UFPR, 2010

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: A mudança na Escola**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Barreto Bruno – USP. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36. n. especial, p.147-161, 2010.

COSTA, M. V. Quem são? O que querem? O que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, A. F. B.; ALVES, M. P. C.; GARCIA, R. L. **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 96-109.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, n. 37, p. 129-152, maio/ago. Editora UFPR, 2010.

_____. Os brinquedos como texto cultural. **A Página da Educação**, v. 208, p. 88-89, 2016.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n.23, p. 36-61, 2003.

CRECCI, V. M. FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. **ACTA SCIENTIAE**, v. 15, p. 23-39, 2013.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. Et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42

_____. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011.

_____. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set.-dez. 2016.

CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. **Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil**. In: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2005, Buenos Aires. Anais: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Disponível em . Acesso em: 20 jul. 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, p. 359-371, maio/ago. 2006.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-535, set./dez. 2012

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e própria. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. et al (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 137-152.

ESCOLANO B. A. **A ESCOLA COMO CULTURA: EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E ARQUEOLOGIA**. CAMPINAS, SP:ALÍNEA. 2017

FIORENTINI, D. À Guisa de Prefácio: a dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (Org.). **Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 11-20.

_____. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, **Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, jul. 2013. p. 1-15.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Atos Impuros. **A prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomas da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

_____. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, [S.l.], v. 26, n. 37, p. p. 25-38, sep. 2010. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/18519>>. Acesso em: 24 out. 2019.

GREEN, B. e BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011. p. 203-237

HAGEMEYER, R. C. C. **Função docente e contemporaneidade**: fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 2006. 266 f. Tese de Doutorado em Educação — Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

_____. Formação e desenvolvimento profissional docente: diálogos epistemológicos e culturais. In: HAGEMEYER, R. C.C., GABARDO, C. V., RICARDO A. SÁ. **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016. P.85-108.

_____. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea, Curitiba: Revista Diálogo Educacional, Vol.14, N.42, Maio/ago., PUCPR, 2014, p.435-455.

_____. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança, Curitiba: Educar em Revista, UFPR, n. 24, 2004, p.67-85.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, S.. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y post modernidade**. Madrid: Morata, 1994.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LARROSA, J. 1. et al **Déjame que te Cuente**: Ensayos sobre narrativa e educación. Barcelona: Laertes, S.A Ediciones, 1995.

_____. Notas sobre experiência e o saber da experiencia. In: **Revista Brasileira de Educação**.n.19, p.20-28, 2002

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C., OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de, OLIVEIRA, G. G. S. de (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-168.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudos em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível

em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000200006&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 20 out. 2020

MAFRA, L de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de C.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/218> Acesso em 10 maio 2020

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MEDEIROS, C. C. C.; FONTOURA, M. . RELAÇÕES ENTRE TRAJETÓRIAS SOCIAIS, HISTÓRIA ORAL E A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS. In: Glaucia da Silva Brito. (Org.). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação: Percursos Metodológicos e Significativos**. 1ed. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020, v. 1, p. 198-212.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam**. FE/UFRJ. 2000. Dissertação

MORAES, M. C. M. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.107, p.585-607, maio/ago.2009 Disponível em <http://www.sielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf> Acesso em 10 set.2020

MORAN, J. M. BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação II Congresso sobre Tecnologias na Educação híbrida**. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 12/06/2019.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH L.; NETO A. T.; TREVISANI de M. F. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-46.

_____. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, J. A., & SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, 20(26).2020 Disponível: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438> Acesso em 10/11/2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 13-43.

_____. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52

_____. **Saberes Pedagógicos e atividades Docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, G. **Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar**. Tradução: Américo Sommerman. Revisão da tradução: Aparecida Magali de Souza Alvarez. Saúde e Sociedade v.14, n.3, p.102-110, set-dez 2005.

_____. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

ROCKWELL E.; EZPELETA J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**. V.7, n.2, pp 131-147, Jul/Dez 2007

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Portugal: Arontamento, 1994.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. São Paulo: Artmed, 2001.

_____. A educação obrigatória. Porto Alegre: Artmed. 2001a

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: 10.3102/0013189X015002004

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

_____. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em . Acesso em: 07 set. 2021.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIDAL, D.G. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **História de la Educación**, v. 25, p. 131-152, 2006.

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9. n.1, pp.25-41, jan/jun, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares**, tiempos sociales. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

_____, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000 a.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. Trad. Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. et al (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado Aberto, 2001. p. 207-2

ANEXOS

ANEXO 1- PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO D PESQUISA PELA SME/CURITIBA-PR



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Coordenadoria de Tecnologias Digitais e Inovação
Av. João Gualberto, 625 3º Andar Torre C
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 335 09860
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 30 de abril de 2020.

Protocolo: 07-002063

Interessado: Lisiane Fernandes da Silveira

Assunto: Projeto Acadêmico

AUTORIZAÇÃO

Informamos que o(a) pesquisador(a) **LISIANE FERNANDES DA SILVEIRA**, acadêmico(a) do curso de Pós-Graduação em Educação – PPGE, sob orientação da Professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, da Universidade Federal do Paraná, está autorizada a realizar pesquisa sobre **CONHECIMENTOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES INOVADORES: REFERENCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**.

O objetivo é compreender o processo desenvolvido por um grupo de professores inovadores da rede municipal de ensino de Curitiba, analisando aspectos constituintes de suas metodologias de ensino, contemplando desafios socioculturais que adentram a cultura da escola e impulsionam a mudança de suas práticas, buscando identificar as possibilidades dos processos formativos visando o desenvolvimento profissional desses professores.

A metodologia utilizada será baseada na perspectiva da narrativa sobre a docência. Após, pretende-se chamar a atenção para análises culturais e suas relações com as práticas docentes inovadoras. A pesquisa se pautará na abordagem qualitativa, onde se realizarão três fases: questionário para aproximadamente 25 professores da rede municipal de ensino; entrevistas com posterior retorno e rodas de conversa que possibilitem a troca de opiniões e reflexões.

A pesquisa será realizada nas Escolas Municipais da regional Cajuru, até o término do ano letivo de 2020.

Informamos ainda que o(a) professor(a) convidado(a) terá autonomia para aceitar, ou não, a referida pesquisa e a participação dos profissionais somente será permitida



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Coordenadoria de Tecnologias Digitais e Inovação
Av. João Gualberto, 623 3º Andar Torre C
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel: 41 33509860
www.curitiba.pr.gov.br

mediante autorização por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado pelo pesquisadora e assinado pelos professores. A coleta de dados só poderá acontecer mediante agendamento prévio e em horário diferente do turno de trabalho desses profissionais, evitando prejuízo profissional ao professor ou prejuízo pedagógico aos estudantes.

Devido à suspensão das aulas na Rede Municipal de Ensino, seguindo orientações de decretos municipais a respeito da pandemia da COVID-19, informamos que durante esse período a pesquisa só poderá ocorrer de maneira virtual.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá enviar por e-mail, versão em PDF dos **resultados da investigação** para a escola e outra para a Coordenadoria de Tecnologias Digitais e Inovação no e-mail ctdi@curitiba.pr.gov.br

Esta carta de autorização tem validade para o ano letivo de 2020.

Atenciosamente,

Assinatura

Estela Endlich

Coordenadora de Tecnologias Digitais e Inovação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE



APÊNDICE I- CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Requeremos a Secretária Municipal de Educação, departamento envolvido no projeto, a autorização para a condução do projeto de pesquisa **CONHECIMENTOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES INOVADORES NA CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA**, sob responsabilidade da pesquisadora Lisiane Fernandes da Silveira, a pesquisa em questão comporão a base de dados da tese da pesquisadora, com uma investigação sobre Desenvolvimento profissional docente de professores da Educação básica, a ser defendida no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sob minha orientação, professora da UFPR Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Será realizada com um grupo de professores, nas nossas dependências de algumas escolas municipais, desta rede de ensino, nos anos de 2019 e 2020. O grupo será de aproximadamente 25 professores. A pesquisa buscará contato com os professores que forem indicados por profissionais da rede por desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras que possam sinalizar perspectivas para o objeto de estudo e futuros processos de formação de professores. O desenvolvimento da pesquisa não causará nenhum importuno as atividades desenvolvidas por estes participantes em seus locais de trabalho e respeitará as possibilidades e disponibilidades dos mesmos para a coleta de dados. O estudo será realizado através de aplicação de questionários com os participantes, entrevistas individuais e encontros de formação. Além disso, realizam-se, paralelamente, pesquisas bibliográficas e documentais que adensarão a pesquisa de campo.

Desde de já agradeço a colaboração e firmamos o compromisso de oportunizar a secretária e aos professores participantes uma devolutiva da tese a ser defendida.

Professora da UFPR Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE



APÊNDICE II- CARTA AO PROFESSOR (A) PARTICIPANTE

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Sou Lisiane Fernandes da Silveira, doutoranda pela Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos formativos em educação. Minha proposta de tese consiste em uma pesquisa que tem como objeto de estudo o Desenvolvimento Profissional Docente e seus redimensionamentos frente as mudanças socioculturais do contexto contemporâneo, como fator para processos de inovação pedagógica. O estudo é orientado pela professora Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Espero que você possa me ajudar em algumas questões importantes no que diz respeito ao processo de formação profissional de professores, suas demandas e aspectos que influenciam a prática docente desenvolvida no cotidiano escolar.

Para que você se sinta confortável em fornecer respostas que realmente reflitam a realidade deste processo, garantimos que seu anonimato será mantido.

Sua participação voluntária no questionário poderá esclarecer algumas situações que possam estar ocorrendo na escola, pretendemos que os resultados e conclusões do estudo possam ser utilizados como referência para o planejamento de ações de melhoria no processo de ensino aprendizagem e servir de referências para futuras modificações nos processos de formação docente.

ANTECIPADAMENTE AGRADEÇO À SUA COLABORAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo _____ presente _____ documento _____ eu, _____
 _____, inscrita no
 RG: _____, CPF: _____, residente na cidade
 de _____, Estado _____ do _____, e-mail _____
 telefone _____,

declaro conceder à pesquisadora Lisiane Fernandes da Silveira, CPF 92941966072, sem quaisquer ônus, a plena propriedade e os direitos autorais das respostas de caráter histórico e documental que cedi em questionário, perfazendo um total de 16 questões, em entrevista devolutiva e esclarecedora de algumas questões sobre a pesquisa e roda de conversa temáticas sobre desenvolvimento profissional e práticas inovadoras.

As respostas em questão compõem a base de dados da tese da pesquisadora, com uma investigação sobre Desenvolvimento profissional docente de professores inovadores da Educação básica, a ser defendida no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, sob orientação da professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

O estudo será realizado através de aplicação de questionário com os participantes, entrevistas individuais e rodas de conversa. Além disso, realizam-se, paralelamente, pesquisas bibliográficas e documentais que adensarão a pesquisa de campo.

Fica consequentemente autorizada à pesquisadora utilizar, publicar e divulgar, para fins exclusivamente acadêmicos e culturais, os referidos dados coletados, na íntegra ou em parte, bem como permitir a terceiras/os o acesso ao mesmo para fins idênticos, **com a única ressalva de sua integridade na indicação de fonte e autoria.**

Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de dados.

Curitiba, ____ de _____ de 2019

Assinatura da/o cedente: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



APÊNDICE III- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Doutoranda: Lisiane Fernandes da Silveira

Orientadora: Professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer

IDENTIFICAÇÃO

1 | TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR (A)? _____

2 | SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA?

3 | ÁREA DE ATUAÇÃO NA ESCOLA?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

4 | NO QUE SE REFERE A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PODERIA NARRAR PROCESSOS FORMATIVOS PARA DOCÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES QUE OBTVEU PARA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE?

5 | NA SUA OPINIÃO, QUANDO VOCÊ “APRENDEU A ENSINAR”?

6	O QUE VOCE INDICA COMO ASPECTOS QUE CONSTITUEM SUA IDENTIDADE DOCENTE?
---	--

7	AO ENSINAR NO DIA A DIA ESCOLAR: QUAIS SUAS MOTIVAÇÕES:
---	--

QUAIS SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES:

8	COMO SÃO SUAS INTERAÇÕES COM SEUS COLEGAS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA? EM QUE MOMENTOS?
---	--

9	QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES NESTES MOMENTOS INTERATIVOS COM SEUS PARES PARA SUA PRÁTICA DOCENTE?
---	--

10	OS DESAFIOS ENFRENTADOS DIANTE DAS MUDANÇAS CULTURAIS DA SOCIEDADE ATUAL, INFLUENCIAM SUA PRÁTICA DOCENTE? DE QUE FORMA E QUAIS AS PRINCIPAIS MUDANÇAS?
----	---

11	VOCÊ CONSIDERA QUE O AMBIENTE ESCOLAR, A ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E TIPO DE RELAÇÕES QUE NELA SE ESTABELECEM, INFLUENCIAM SUA PRÁTICA DOCENTE? PODERIA NARRAR COMO OCORREM ESTAS INTERFERÊNCIAS?
----	--

12	NA SUA OPINIÃO QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DE UM PROFESSOR INOVADOR? VOCÊ CONSIDERA QUE TEM ESTAS CARACTERÍSTICAS, PORQUÊ?
----	---

13	DESCREVA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUA, DESENVOLVIDA NA SUA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA, NA QUAL CONSIDERA QUE HOUVE MUDANÇA E/OU INOVAÇÃO NA FORMA COMO A DESENVOLVEU.
----	--

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE IV- Roteiro de entrevista com professores participantes da pesquisa sobre CONHECIMENTOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES INOVADORES NA CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA

Perspectivas sobre o desenvolvimento de suas práticas de sala de aula, como espaço de mudança e avanços no ensino, e em aspectos necessários ao seu desenvolvimento profissional, responda as questões indicadas a seguir a partir da reflexão sobre conceito de inovação:

- 1) Como iniciou a sua história como professor (a), e como tem desenvolvido o seu processo de formação continuada?
- 2) Quando você começou a mudar suas metodologias de ensino, e quais aspectos a/o levaram a desenvolver práticas ou projetos inovadores?
- 3) Como você define inovação na prática pedagógica? Exemplifique alguns temas que considera inovadores, e os materiais ou mídias que tem utilizado nestas práticas, e têm sido positivos para os estudantes.
- 4) Você utiliza as tecnologias em suas aulas? Para você as tecnologias auxiliam os procedimentos inovadores?
- 5) A partir das mudanças e práticas inovadoras promovidas, como os demais professores seus colegas e equipe gestora acompanham e compartilham as atividades propostas?
- 7) No decorrer dos anos, ao interagir com os estudantes em sala de aula, quais suas preocupações com relação ao estudante de hoje e as necessidades que evidenciam?
- 8) Quais proposições pedagógicas têm sido necessárias discutir como formação e desenvolvimento profissional nos cursos de formação docente?
- 9) Narre situações em que você lidou com problemas na sua prática pedagógica e estratégias que contribuíram para uma superação de dificuldades e avanço no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos?
- 10) No momento presente, o que você considera no cotidiano escolar atual, que são entraves para a inovação na prática pedagógica?
- 11) Levando em conta a necessidade de inovar no ensino da escola básica, quais seus projetos de formação continuada e desenvolvimento profissional em sua carreira docente?
- 12) Quais caminhos você indica para os professores também se tornarem inovadores?
- 13) As suas práticas inovadoras mudaram ou interagiram com a proposta pedagógica desenvolvida na escola na sua área de ensino?
- 14) Descreva uma prática que considerou inovadora e que foi importante para o ensino e aprendizagem, interesse e motivação de seus alunos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE V- MÓDULOS DOS ENCONTROS COLETIVOS

Instrumento da 3ª fase de pesquisa de campo: Concepções e processos pedagógicos inovadores na Rede Municipal de Curitiba: análise de elementos do desenvolvimento profissional docente

TEMA DA PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES

Inovação escolar: interlocuções e desafios

Objetivos: Promover o debate entre as narrativas de desenvolvimento profissional dos professores investigados, numa interação formativa com as concepções teóricas e resultados já provenientes da investigação, para com isso, ainda:

- contextualizar aspectos que instigam a mudança e inovação na prática pedagógica em um contexto contemporâneo, que implicam em mudanças sociais e culturais identificando as relações existentes no processo de ensino que os professores inovadores desenvolvem na escola;
- ampliar a concepção de inovação apresentada pelo grupo de professores investigados;
- contribuir com o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores inovadores através da pesquisa-formação;
- caracterizar a influência da cultura da escola nas possibilidades de avanço das práticas de inovação, como também do processo inverso, possibilidades de avanço através de práticas de inovação a cultura da escola, onde atuam os profissionais investigados;
- revisitar da narrativa dos docentes, estratégias metodológicas da pesquisa, proporcionar práticas reflexivas e momentos de formação aos docentes e a pesquisadora;
- analisar e pontuar aspectos do isolamento docente na escola e a importância de práticas coletivas para avanços na prática docente e cotidiano escolar;

1º módulo- Concepção sobre prática docente inovadora da investigação

Elementos constituintes na prática de professores nas instituições de ensino:

- Momento de compartilhar as narrativas elaboradas durante as entrevistas e construções da pesquisa na 1ª e 2ª fase da investigação;
- Relações pessoais e sociocultural na identidade profissional dos professores;
- Interlocução na epistemologia da docência;
- Autonomia na mediação docente caminhos e possibilidades para mudança na escola;

Datas dos encontros: 25/06/2020

Local: Vídeo conferência no Google Meet

Estratégias formativas:

- ✓ Promover o debate e os conhecimentos prévios dos investigados a partir de questões disparadoras, tais como:

(QUESTÕES PARA REFLEXÃO ANTES, DURANTE E DEPOIS DE FINALIZADA A FORMAÇÃO)

A escola precisa mudar?

Porque se inova na prática pedagógica?

Como se constitui essa prática docente inovadora? O que ela contempla?

Qual o caminho para inovação escolar?

Qual a relação escola, contexto contemporâneo, cotidiano escolar e cultura da escola e inovação?

Se o professor inova, a escola poderá mudar?

Revistar as suas narrativas de desenvolvimento profissional permitiu um repensar sobre a prática docente desenvolvida na escola?

Em qual dimensão a pesquisa contribui para o processo de desenvolvimento profissional e ampliação de conhecimentos?

- ✓ Apresentação da pesquisadora (POWER POINT) sobre dados da pesquisa e referencial da tese com elementos constituintes na prática de professores inovadores nas instituições de ensino;
- ✓ Debates e considerações do primeiro módulo de formação;
- ✓ Encaminhamentos para segundo encontro, envio do artigo a ser discutido;
- ✓ Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.

Autor: Carlos Marcelo Garcia

2º módulo- Caminhos, sujeitos e espaços para projetos inovadores na escola

- Desenvolvimento profissional docente: processos, sujeitos, espaço e tempo;
- Relações entre DPD, cultura da escola e inovação;

Estratégias formativas:

- ✓ Promover o debate e a ampliação das narrativas docentes sobre processo de desenvolvimento profissional docente, possibilidades já existentes e projeções com vistas para inovação na escola, com o disparador da análise do artigo proposto como material de apoio para leitura (Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro, autor: Carlos Marcelo Garcia)
- ✓ Apresentação da pesquisadora (Power Point) relação dos dados já apresentados nas narrativas das professoras investigadas com o referencial da tese sobre DPD;
- ✓ Considerações e debates sobre este módulo e solicitação de imagens em um documento compartilhado sobre inovação na escola, a partir das construções epistemológicas pessoais e da interação a partir da participação na pesquisa;

3º módulo- Um repensar sobre a escola, inovação e contexto sociocultural contemporâneo

- Concepção e possibilidades inovação na prática pedagógica;
- Repensar a escola em contexto contemporâneo frente a novos paradigmas educacionais;
- Limites e possibilidades para inovação: um olhar para cultural digital e novas metodologias pedagógicas na escola;

Estratégias formativas:

- ✓ Promover o debate e a ampliação das narrativas docentes através das imagens compartilhadas sobre os temas de debate do encontro: escola, inovação, contemporaneidade, cultura digital e cultura da escola.
- ✓ Apresentação da pesquisadora (POWER POINT) sobre as temáticas em estudos, resultados da investigação e referenciais;
- ✓ Considerações, narrativas sobre a trajetória na pesquisa;
- ✓ Proposição de respostas a questões iniciais em um documento compartilhado após o término desta ação formativa;

APÊNDICE VI- ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A DOCÊNCIA INOVADORA NOS ANOS INICIAIS: INTERLOCUÇÃO COM TESES E DISSERTAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO

Buscando constatar a contribuição do tema investigado sobre docência inovadora na presente tese de doutorado, propôs-se verificar o interesse de pesquisa da pós graduação em educação, sobre este objeto de pesquisa, o que desenvolvemos no primeiro semestre do ano de 2019. Para o mapeamento dos trabalhos, foi realizado um levantamento no Banco de Dados da pesquisa de pós-graduação da Capes, visando pesquisar teses e dissertações sobre o tema relativo à docência inovadora, nos últimos dez anos. Para essa busca, foram utilizados os descritores *inovação e prática docente*, com a variação de busca também para *inovação e formação de professores*.

Este procedimento constituiu como estudo exploratório e busca de diálogo com as demais produções surgidas a partir do tema da pesquisa e dos descritores indicados. O intuito desse levantamento, foi também de detectar como o objeto de estudo referente à inovação, está associada à formação e à prática docente, o que levou a considerar nos temas identificados, os objetos, método e autores empregados. Buscou-se desta forma, verificar as perspectivas de abordagens, para situar a contribuição da presente tese de doutorado ao tema da pesquisa.

No banco de dados da Capes, foram encontrados 107 trabalhos que foram identificados com os descritores indicados. Destas, 35 pesquisas não foram consideradas na análise, pois referiam-se a áreas específicas, bem como a outras etapas do ensino. Dentre estes 35 trabalhos não considerados, a inovação estava relacionada a pesquisas referentes ao Ensino Superior, sobre saberes e conhecimentos da docência universitária em diferentes áreas.

Estas pesquisas versavam sobre temas referentes à inovação no Ensino Médio, na Educação Profissional, no PIBID, na Iniciação científica e em áreas específicas do ensino, na formação de professores de Física, Biologia, Química, História, Matemática, Inglês, entre outros, e embora trazendo dados sobre o tema, distanciavam-se do tema relativo à inovação de *professores de anos iniciais*, na educação básica.

Dos 72 trabalhos detectados sobre o tema, considerou-se também aqueles que se referiam à inovação e desenvolvimento profissional docente, no nível de ensino

dos anos iniciais, considerado na presente investigação. Destas pesquisas, 48 eram dissertações em nível mestrado e 24 pesquisas, identificadas como teses de doutoramento. Buscou-se ainda considerar nos trabalhos, a análise bibliográfica, a coleta de dados e informações obtidas através de roteiro de leitura, selecionando os títulos e analisando os resumos das pesquisas selecionadas.

A interação e análise flutuante dos resumos das teses e dissertações, permitiu a construção de categorias identificadas nas pesquisas, e que contribuíram para a análise dos trabalhos. As categorias que emergiram, referiram-se a objetos de estudo das investigações, com aproximações, que constituíram assim, três categorias, para sistematização das pesquisas encontradas, que organizamos da seguinte forma: inovação e prática docente: 27 pesquisas; inovação e novos recursos tecnológicos: 17 pesquisas; inovação e processos de desenvolvimento profissional: 28 pesquisas. A descrição destas pesquisas e seus títulos, autores e ano, foram organizadas em um quadro com as categorias que emergiram no estudo exploratório. Trazemos a seguir nas categorias indicadas, a descrição dos trabalhos encontrados.

Pesquisas sobre o tema: Inovação e prática docente

Na categoria relacionada à *inovação e prática docente*, foram encontradas 27 pesquisas, sendo vinte e duas dissertações e cinco teses. As pesquisas identificadas, encontram-se descritas no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1: Pesquisas sobre o tema: Inovação e prática docente

Análise de pesquisas de pós-graduação relacionadas a inovação e prática docente				
Nível da pesquisa	Ano	Universidade	Título	Autor
Dissertação	2010	Universidade Federal de Goiás	Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática	Irema Pires Araújo Matos
Tese	2011	UNISINOS	Inovação na prática docente: motivações e compromissos	Gisele Palmas
Dissertação	2011	Universidade do Vale do Taquari Univates, Lajeado	Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino em Jataí-GO	Ângela Susana Jagmin Carreta
Dissertação	2012	Universidade Federal da Paraíba	Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de casos de práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade.	Olisangele Cristine Duarte Bonifácio Dantas
Tese	2012	USP	Competências docentes em um projeto de inovação Educação c científica	Viviane Briccia
Tese	2012	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais de ensino fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação	Luciane Cerdas
Dissertação	2012	Pontifícia Universidade	A escola como locus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes da educação infantil	Dayse Gonçalves

		católica de são Paulo		
Dissertação	2012	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação	O ensino religioso na educação integral: Inovação ou repetição	Rozaine Aparecida Fontes Tomaz
Tese	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb	Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno
Dissertação	2013	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	A constituição da profissionalidade docente e inovação pedagógica na educação básica	Marcelo Cesar Salami
Tese	2014	Universidade Federal do rio Grande do Norte	Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional	Maura Costa Bezerra
Dissertação	2015	UFPEL	A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Thiago Tavares Borchardt
Dissertação	2015	Centro Universitário La Salle	A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS	Célia de Fátima Rosa da Veiga
Dissertação	2015	Universidade Federal de São Carlos	Trabalho docente e qualidade da educação: dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais de ensino	Gabrielle Dellleia Bienglini
Dissertação	2016	UFTM	O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente	Laudeth Alves dos Reis
Dissertação	2016	Universidade Federal de Sergipe	Oralidade no livro didático: análise e concepção docente	Viviane Tavares de Gois Azevedo
Dissertação	2016	USP	Implementação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares	Ebe Camargo Pugliese
Dissertação	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM	A intencionalidade na ação do professor de Matemática: discussões éticas da profissão docente	Denise Cristina Ferreira
Dissertação	2017	Universidade Federal de Sergipe	História e filosofia da ciência: evolução das pesquisas em ensino de ciências e análise da perspectiva docente sobre essa abordagem	Laís de Jesus Carvalho
Dissertação	2017	UCS	Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática docente	Ana Paula Silveira
Dissertação	2017	Universidade Federal do rio Grande do Norte	O projeto político na visão de professores do ensino fundamental	Benedito Silvano Freire
Dissertação	2017	Universidade Federal do Pará	Ensino de ciências por investigação: um desafio à formação dos professores dos a nos iniciais	Gilma Favacho Amoras Soares
Dissertação	2017	Universidade Federal do Ceará	Criar em atividade: estudo de caso de uma escola premiada pelo Programa Inovação e criatividade na Educação Básica? MEC em Fortaleza, Ceará	Ariany Lima
Dissertação	2018	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Construindo pontes entre a educação científica e educação ambiental na prática docente	Debora Bezerra de Santana
Dissertação	2018	Universidade Tuiuti do Paraná	Inovações educacionais no PNAIC	Manoela Soares Cichocki
Dissertação	2018	Universidade do Vale do rio dos Sinos	Gestão pedagógica e acompanhamento docente: entre expectativas, prática e possibilidades	Leia Raquel de Almeida
Dissertação	2019	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	A prática pedagógica em ciências de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Leiriani Abreu

Fonte: Fonte: Elaboração da autora com base no estudo exploratório com levantamento em pesquisas de pós-graduação, em 2019

Nestas investigações, foram identificados três trabalhos que se referiam à fase da alfabetização escolar, considerando as pesquisas de Cichocki (2018), que analisou as mudanças na alfabetização de estudantes, a partir de cursos como PNAIC; e de Cerdas (2012), que abordou as práticas e saberes de professores alfabetizadores que contribuem para inovação e reprodução escolar.

Ainda sobre o tema da inovação na alfabetização de anos iniciais de ensino, identificou-se o estudo de Pugliese (2016), que analisou a implementação do ensino fundamental de nove (9) anos e sua relação com as mudanças educacionais. Dentre as conclusões deste estudo, destacou-se o abismo entre as orientações do texto de Lei federal, e o contexto vivido na pesquisa. Percebeu-se de forma evidente uma condução de professores à reflexão sobre estratégias emergenciais para atender às crianças da nova faixa etária no ensino fundamental.

Na sequência dos trabalhos identificados, Salgado (2018), abordou a importância da interação dos docentes com estagiários, para as construções da *identidade docente, inovação e inclusão na pesquisa*, e Dantas (2012), abordou a importância dos *cursos de formação continuada para prática docente inclusiva* inovadora, bem como a análise sobre o Plano de ação de classes inclusivas, considerando o cotidiano, necessidades dos estudantes e inovação.

Na continuidade deste estudo, foram identificadas as pesquisas que se referiam a áreas específicas do ensino fundamental, relacionadas a processos de inovação, e nestas respectivas áreas de aprendizagem, entre essas pesquisas, destacaram-se duas investigações: a desenvolvida por Borchardt (2015), sobre as análises de discurso de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental e os processos de subjetivação que emergem nestas práticas; Ferreira (2016) investigou como o professor de matemática lida com as novas e diversas demandas em aulas de matemática.

Nesta abordagem de pesquisas de áreas específicas e inovação identificou-se o estudo desenvolvido por Azevedo (2016), no qual analisou a importância do gênero oral nas aulas de arte para mudança pedagógica. Bem como, a pesquisa de Thomaz (2012) direcionada ao estudo do ensino religioso onde analisou materiais didáticos, conceitos, formas de avaliação e ainda a percepção do aluno quanto à teoria e prática da disciplina.

Ainda, referindo-se a áreas específicas do ensino, reporta-se cinco estudos relacionados à *inovação e ao ensino de ciências*, nos trabalhos de Briccia (2012), Abreu (2019) e Carvalho (2017) com pesquisas que se referiam a formação e prática dos professores de ciências e ações inovadoras. A pesquisa desenvolvida por Santana (2018), abordou *a inovação e o fortalecimento de novas práticas pedagógicas*, ao analisar como a educação científica se expressa na prática do professor de ciências em aulas de educação ambiental. A pesquisa de Soares (2017) desenvolveu um estudo com professores de ciências através de encontros formativos, para provocar nos professores

reflexão sobre a própria prática, e um repensar sobre inovações necessárias ao ensino de ciências praticado no cotidiano da escola.

Na análise deste levantamento de pesquisas, identificou-se também quatro trabalhos relacionadas à inovação e educação infantil, onde a pesquisa de Bezerra (2014) investigou a contribuição da gestão escolar para prática docente inovadora na educação infantil, a pesquisa de Silveira (2017) investigou como são contextualizados os saberes das crianças na prática docente inovadora, enquanto uma terceira pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2012) que investigou as condições oferecidas pela escola-campo no sentido de levar os professores a processos de inovação através do trabalho colaborativo. Ainda a esta fase de ensino, reverbera-se a pesquisa de Reis (2016) a qual investigou como professores de Educação Infantil concebem o ser criança e como tem de ser sua ação inovadora nesse momento de escolarização.

Duas pesquisas identificaram-se por serem realizadas em escolas em destaque, onde a pesquisa de Blenglini (2015) abordou o trabalho docente e a qualidade da educação, analisando a inovação em duas escolas com as melhores notas em avaliações institucionais. O estudo de Abreu (2019) buscou a compreensão do conceito de criatividade no currículo em uma escola premiada em um projeto de inovação escolar. Destaca-se nesta perspectiva, a pesquisa de Damaceno (2013) sobre a análise de discursos de docentes, frente a exigências de inovação, adentram a sala de aula, no contexto de rankings de avaliações standardizadas, fazendo com que os docentes modifiquem seus discursos, silenciem ou resistam.

A seguir foram identificadas algumas pesquisas com intuito de compreensão da inovação e suas inferências na prática docente, como a pesquisa realizado por Veiga (2015), a partir dos princípios da pesquisa-ação, a qual analisou a contribuição dessa formação para práxis na prática desenvolvida pelos professores. A pesquisa sinaliza nos seus resultados a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica no repensar as formas e estratégias que são ofertadas ao ensino.

Nesta perspectiva, identificou-se a pesquisa de dissertação de Carreta (2011) um estudo que buscou provocar reflexões em relação à ação docente de um grupo de professores participantes, identificando fatores que interferem nas práticas pedagógicas. A pesquisa revelou que os professores têm dificuldade em desprender-se de aulas expositivas, de listas de exercícios de memorização embora com tentativas de inovação.

Foram encontrados ainda dois trabalhos relacionados à gestão pedagógica e inovação, como o desenvolvido por Almeida (2018) e a pesquisa sobre inovação de estratégias de coordenação pedagógica, com intuito de tornar mais dialógico o acompanhamento docente. No estudo identificou-se uma pesquisa de Freire (2017), sobre a análise do significado do Projeto político pedagógico, enquanto documento inovador no âmbito da instância escolar e seus integrantes.

Destacamos ainda a pesquisa desenvolvida por Matos (2010), a partir de leituras clássicas e contemporâneas sobre os processos formativos em estudos nacionais e internacionais, buscou organizar um conceito de formação docente inovadora.

A pesquisa de Salami (2013), analisou a prática docente, as trajetórias pessoais e acadêmicas dos profissionais que potencializam as práticas inovadoras, sendo que a concepção de inovação partiu de indicadores já construídos em pesquisas com professores universitários. O estudo desenvolvido de tese de doutoramento de Palmas (2011), também se dedicou à análise da inovação na prática docente, com suas motivações e compromissos numa perspectiva emancipatória. Uma outra pesquisa que se aproximou da temática da pesquisa que ora desenvolvemos, foi o trabalho de Matos (2010), a qual analisou conceitos e concepções que envolvem a temática da inovação em uma análise bibliográfica, na produção de pesquisas do período de 2005 a 2009.

Embora todos os trabalhos até então mencionados contribuam com a compreensão do objeto de estudo da prática docente e inovação, referiam-se a áreas específicas de ensino, a objetos específicos correlatos ao trabalho pedagógico de professores do ensino fundamental. Ressaltamos neste sentido, as últimas sete pesquisas mencionadas, com aproximações ao estudo que desenvolvemos, por buscar uma compreensão mais ampla da *construção de sentido sobre a concepção de inovação no cotidiano escolar* e não apenas em segmentos da escola. Destacamos a pesquisa de Almeida (2018), que ao investigar a relação da inovação com a gestão escolar, contribuiu para o caráter de construção do currículo em movimento, e aberto para a inteligência coletiva dos educadores em contextos de inovação, e novos paradigmas em processo.

A pesquisa de Salami (2013) que nestes estudos, destacou-se por analisar perspectivas inovadoras em práticas de professores e dentre suas contribuições, a autora sinaliza a sala de aula como um exímio laboratório para práticas pedagógicas inovadoras, no qual germinam experiências formadoras para alunos e professores.

Referimos ainda o trabalho já mencionado de Palmas (2011), que se aproxima e corrobora com o objeto de estudo da presente pesquisa.

Nesta tese, a análise sobre inovação, foi realizada a partir do olhar sobre a prática de professores na escola de anos iniciais. Embora a autora tenha partido de pressupostos já referenciados em estudos de inovação na pedagogia universitária, chama-se a atenção ao diálogo estabelecido com a compreensão sobre a inovação de professores de anos iniciais, oportunizando a narrativa sobre suas práticas de ensino inovado, o que favorece a identificação de tendências voltadas ao sentido da inovação, neste nível de ensino.

Sobre esta questão, a pesquisa de Matos (2010), analisou trabalhos da ANPED no período de 2005-2009, verificou concepções diversificadas, alertando para os conceitos de inovação, apresentam ambiguidades e a maioria das propostas sugeridas não é aprofundada e/ou fundamentada.

Inovação e tecnologias emergentes: sinalizações da produção de conhecimentos em pesquisas

Na sequência do estudo e não menos importante, foi a análise de trabalhos relacionados à segunda categoria, com seus objetos relacionados à inovação e a recursos tecnológicos, que estão imbricados aos estudos da docência inovadora, sendo encontradas 17 pesquisas com estas referências.

No Quadro 2 a seguir encontram-se identificadas as pesquisas que integram esta temática sobre a inovação e inovação e novos recursos tecnológicos.

QUADRO 2: Análise de pesquisas de pós-graduação relacionadas a inovação e novos recursos tecnológicos

Análise de pesquisas de pós-graduação relacionadas a inovação e tecnologias emergentes				
Nível de pesquisas	Ano	Universidade	Título	Autor
Dissertação	2009	Universidade Federal de Pernambuco	Concepções de prática evidenciadas em softwares educacionais para o ensino da História: inovação ou tradicionalismo maquiado?	Luciano Bezerra de Junior Vasconcelos
Teses	2010	Universidade Federal do Rio Grande	As tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Furg, no Brasil, e no Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental, na Espanha.	Rogério Dias de Arruda
Dissertação	2011	PUC GO	Prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades de inovação pedagógica	Elivania Maria da Silva Queiroz

Tese	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática	Elisabeth Cristina de Faria
Tese	2013	UFRGS	Interconexões entre a complexidade e o fazer docente: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância	Jaqueline Maissiat
Dissertação	2014	Universidade Metodista de São Paulo	Tradição & Inovação Competências Tecnológicas Necessárias a Prática Educacional	Luciene Domenici Mozzer
Dissertação	2015	Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando pedagogicamente na sala de aula	Fabiola Silva de Melo
Dissertação	2015	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores	Julio Cesar Oliveira Bernardo
Tese	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo	Lina Maria Gonçalves
Tese	2016	Universidade de São Paulo	Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores	Édna de Oliveira Telles
Dissertação	2016	Universidade Estadual da Paraíba	Facebook e letramento digital: novas produções textuais e pedagogias na educação básica	Ana Paula Olegário da Silva
Dissertação	2016	Instituto Federal do Amazonas	PROUCA: uma análise sobre a inclusão digital e as práticas de ensino de ciências em Manaus	Andréia Paula Ferreira de Araújo
Dissertação	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste	Uso das tecnologias de informação e comunicação por professores de ciências da natureza no ensino médio	Alessandro Rodrigo Zanato
Tese	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Inovação Educacional Aberta De base tecnológica: A prática docente apoiada em tecnologias emergentes	Joao Ricardo Freire de Melo
Tese	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Docência em tempos digitais: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares	Maristela Compagnoni Vieira
Dissertação	2017	UFBA	Labrando caminos: factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de Santa Bárbara, Honduras	Cinthia Margarita Jiménez Sabillón
Dissertação	2017	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública	Aurélío Alberto Richitelli

Fonte: Elaboração da autora com base no estudo exploratório com levantamento em pesquisas de pós-graduação

A subcategorização destas produções, permite agrupá-los em pesquisas que se dedicaram a investigar a noção de inovação, e sua relação com a inserção de recursos tecnológicos na prática docente.

Nesta categoria, as pesquisas encontradas, voltaram-se à formação docente, inovação e TICs, bem como a uma terceira subcategoria, que se referia a ambientes virtuais e a novos letramentos digitais, por meios de recursos digitais e plataformas sociais.

Neste estudo, foram identificadas três pesquisas sobre o uso de computadores portáteis em sala de aula. A pesquisa de Telles (2016), teve como objeto de estudo, o modo como professores experienciam a introdução de computadores portáteis nas suas práticas docentes. A pesquisa de Araújo (2016) trouxe uma análise do laptop educacional do PROUCA (Programa um computador por aluno), como recurso pedagógico para

renovar as práticas de ensino de ciências. A investigação realizada por Gonçalves (2015), buscou verificar possíveis mudanças nas concepções e práticas de docentes, a partir de prática pedagógicas no PROUCA -TO, visando identificar indícios de inovação curricular.

Referindo-se ao uso de recursos para a docência, identificou-se a dissertação de Melo (2015), que trouxe o estudo sobre o uso de tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica de um grupo de professores, compreendendo as práticas desenvolvidas por eles, a partir da inserção destes recursos tecnológicos. Ainda a pesquisa de Zanato (2016), que investigou o uso de TICS no processo de ensino e aprendizagem na área de Ciências da Natureza, e a Investigação de Sabilión (2017) que buscou compreender os fatores que facilitam e ou dificultam a incorporação de tecnologias digitais na prática docente.

A pesquisa desenvolvida por Mozzer (2014), analisou a contribuição de processos de formação pedagógica para o uso destes recursos ao ensino, bem como a pesquisa de Bernardo (2015), buscou entender a formação docente na era digital como um eixo norteador a importância da adesão do profissional docente aos processos de inovação das práticas pedagógicas.

Neste tema ainda, a tese de Richitelli (2017) teve como objetivo, conhecer como as políticas públicas de inclusão digital, estão contribuindo para a formação docente e inovação de práticas pedagógicas. O estudo de Arruda (2010) também buscou compreender concepções de professores sobre o uso de TICS em suas práticas, e se estas encontram-se presentes em suas formações.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) aparecem significativamente nestes estudos, tais como o trabalho de Queiroz (2011), que destacou as demandas provocadas no trabalho docente a partir do uso de ambientes virtuais para o ensino. Na mesma perspectiva, foram identificadas outras produções como a tese de Faria (2012), que buscou compreender os componentes presentes no processo de transição do ensino presencial para o ensino a distância.

A pesquisa de Silva (2016), analisou a viabilidade de utilizar os espaços virtuais como ambiente de aprendizagem, tais como facebook, utilizado como ferramenta metodológica e letramento digital no espaço escolar. A tese de Maissiat (2013), analisou ações necessárias em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem, para capacitar um professor de arte, a fim de ele possa ser entendido como um sujeito complexo.

A pesquisa de Vasconcelos (2009), analisou softwares educativos destinados ao ensino de História, buscando desvelar as concepções de prática pedagógica por eles evidenciadas. Nesta perspectiva, destacamos a tese de Melo (2017) que investigou a maneira como os professores utilizam metodologias digitais emergentes em suas práticas de ensino. Ainda se destaca a pesquisa de Vieira (2017) que analisou a influência de elementos identitários docentes no âmbito escolar, na composição do perfil de professores relativo ao conhecimento tecnológico e dos usos da tecnologia no processo educacional.

A pesquisa sobre inovação pedagógica: um olhar a partir da formação docente

Na terceira categoria de trabalhos que compõem este estudo, foram identificadas 28 pesquisas que se referiam à inovação, direcionada a processos formativos da docência, identificados na análise de teses e dissertações. A seguir no Quadro 3, apresenta-se uma breve descrição das pesquisas identificadas nesta categoria e que contribuíram para as análises realizadas neste estudo.

QUADRO 3: Análise de pesquisas de pós-graduação relacionadas a inovação pedagógica um olhar sobre a formação docente

Análise de pesquisas de pós-graduação relacionadas a inovação pedagógica: um olhar sobre a formação docente				
Nível de pesquisa	Ano	Universidade	Título	Autor
Dissertação	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer: um estudo de caso no Curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul	Lisandra Pacheco da Silva
Tese	2009	Universidade Federal da Paraíba	Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro	Maria Helena da Silva Virginio
Dissertação	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Do professor licenciado ao docente intelectual, crítico e reflexivo: uma análise a partir de cursos de licenciatura em matemática e história de universidade privada no RS	Aline Souza da Luz
Dissertação	2010	Universidade Federal de Santa Catarina	Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?	Maria da Gloria Silva e Silva
Dissertação	2011	UNISINOS	Formação continuada: Repercussões na Prática Docente	Andreia Veridiana Antich
Tese	2011	UCS UFRGS	Inovação e cursos de Pedagogia EAD: os casos UCS e UFRGS	Andréia Móres
Dissertação	2011	Universidade Federal de Goiás	Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go	Eveline Borges Vilela Ribeiro
Dissertação	2011	Universidade Federal de Sergipe	A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.	Marta Loula Dourado Viana
Dissertação	2013	USP- Faculdade de Educação	A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	Ligia Paula Couto

Dissertação	2013	Universidade Federal de Goiás	Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-oeste	Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes
Tese	2013	Universidade Federal de Goiás	Conhecimentos docentes dos alunos da licenciatura em geografia da Universidade Pedagógica-Maputo	Suzete Lourenço Buque
Tese	2013	Universidade Federal de São Carlos	Perspectiva CTS em estágios curriculares em espaços de divulgação científica: contributos para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Christiana Andrea Vianna Prudêncio
Dissertação	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A formação docente em uma proposta inovadora: um estudo na formação inicial de professores da educação básica	Selma Rodrigues de Souza
Tese	2015	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise.	Sarah Maria de Freitas Machado Silva
Tese	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral	Elize Keller Franco
Dissertação	2014	Universidade Federal de Pelotas	Formação continuada algumas compreensões sobre o processo formativo a partir das concepções dos professores de Ciências	Liliani Rosa Ferreira Silva
Dissertação	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se	Mayara Costa da Silva
Tese	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada	Ângela Bortoli Janh
Tese	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Pedagogia universitária e mudança: a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil	Maria da Gloria Silva e Silva
Tese	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	O programa de apoio a eventos no país como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica	Thaís Sautchuk Pimenta
Tese	2016	Universidade de São Paulo	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?	Camila Itikawa Gimenes
Tese	2016	Universidade Metodista de São Paulo	Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do curso de licenciatura em Pedagogia	Luciana Miyuki Sado Utsumi
Tese	2016	Universidade Federal de Pernambuco	O ensino de gramática/ análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática de professores integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa	Jorge Luís Lira da Silva
Tese	2017	Universidade Federal de Goiás	Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório	Lílian Brandão Bandeira
Dissertação	2018	Universidade Federal do Pará	Mestrado profissional em letras: contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará	Zulema Costa Dos Santos
Tese	2018	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de física no ensino de ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma universidade	Sorandra Corrêa de Lima
Tese	2018	Universidade Federal do Espírito Santo	Diretrizes para formação de professores espírito-santenses na antessala da ditadura do estado novo (1930-1937)	Rafaelle Flaiman Lauff
Dissertação	2018	Pontifícia Universidade de São Paulo	Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade inclusão: interlocuções e desafios	Lenice de Fátima Guedes Salgado

Fonte: Elaboração da autora com base no estudo exploratório com levantamento em pesquisas de pós-graduação

Ao nos voltarmos ao preparo dos professores como tema presente nas pesquisas, buscamos nos trabalhos sobre formação docente continuada e também inicial, reconhecer alguns aspectos de contribuição à mudança, e à inovação nesses processos, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

No que se refere à formação continuada, foram identificadas oito pesquisas: a pesquisa de Antich (2011), que analisou a contribuição de um curso de formação continuada oferecido aos professores, e verificou entre outros aspectos, que este processo formativo contribui para reconfiguração dos saberes construídos e que revelaram indicadores de inovação. No estudo de Silva (2015), buscou-se identificar e analisar as bases teóricas e políticas de um curso para professores iniciantes, sendo que a autora sinaliza dentre os resultados obtidos, que este processo formativo está ancorado nos princípios da racionalidade técnica e pragmática, e que o discurso de inovação está atrelado a metas, competências e bons resultados.

Em outro estudo, a autora Silva (2014), aborda o tema da formação continuada e mudanças nas práticas de professores de ciências, abordando a contribuição do grupo de estudos, como processo formativo, para a mudança de práticas pedagógicas. Os professores sinalizaram rupturas e continuidades nestas práticas, revelando modos distintos de apropriação sobre o discurso da inovação.

A pesquisa de Silva (2015), analisou a formação continuada numa abordagem inclusiva, como proposta que valoriza a inovação, experiência e reflexão docente. Em outro estudo, Salgado (2018), também analisou um grupo de estudos, e investigou necessidades formativas de professores que atuam na perspectiva da educação inclusiva, e detectou a indicação dos participantes, de estratégias formativas e de inovação. Tais estratégias conciliaram os dados da ação com o processo investigativo, e a busca de significação, ancorada em referenciais teóricos sobre educação inclusiva, e de autores de base da educação.

O estudo de Lima (2018), objetivou compreender como um grupo de professores interpretou a proposta de formação continuada da qual participaram, centrada nas questões da escola. A proposta formativa foi realizada em parceria com a universidade, como elemento de inovação e mostrou que as resistências foram diminuídas e indícios de autonomia foram verificados.

No que se refere à formação inicial, foram identificadas doze pesquisas. Silva (2009), em sua investigação, teve o intuito de descobrir como a trajetória de formação

docente de um grupo de futuros professores é percebida e vivenciada no curso de Pedagogia. Constatou que para estas participantes, as suas trajetórias no curso giram em torno da reflexividade e do repensar sobre a atuação docente.

Souza (2016), por sua vez, investigou os elementos que se apresentam como inovadores em uma proposta de formação docente em Pedagogia, contribuindo para sinalizar que o compartilhamento de experiências entre pares e discussões em grupos, subsidiam e apoiam os professores em suas novas práticas, de uso de novas metodologias e tecnologias para um novo perfil de aluno e professor.

A pesquisa de Silva (2015), também se dedicou à análise da formação inicial, ao compreender implicações das ações da Pedagogia Universitária, para o desenvolvimento dos currículos de cursos de graduação e para a docência no contexto das reformas educacionais pós-LDB, de 1996. Entre suas proposições conclusivas, apresenta um modelo de gestão com características de empreendedorismo, inovação e busca por sustentabilidade financeira, com mudanças curriculares. Tomou como princípios, o ensino por competências e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, nas atividades formativas desenvolvidas com os estudantes. Os professores neste caso, devido às condições de trabalho como horistas, encontraram dificuldades de investimento na sua formação.

A pesquisa de Couto (2013), também objetivou analisar o papel da pedagogia, em projetos inovadores em dois cursos de formação de professores e revelou que é necessária uma aproximação da teoria à prática, no que se refere à inovação proposta. A pesquisa de Franco (2014), analisou a proposta do curso de formação de professores e sua contribuição para um novo paradigma curricular para a formação docente, tais como a concepção e organização do currículo, atividades práticas, estágios e princípios metodológicos.

A pesquisa de Móres (2011), investigou inovações pedagógicas em dois Cursos de Pedagogia, na modalidade da Educação à Distância. Dentre suas conclusões, destaca como inovações: o currículo e a integração com as Tics, o cunho investigativo e reflexivo das práticas propostas, flexibilização de tempos, e espaços, a organização interdisciplinar no currículo e o desenvolvimento da autonomia para os estudantes. O estudo de Viana (2011), analisou a relação teoria e prática em um curso de Pedagogia, com uma análise crítica da formação do professor reflexivo-pesquisador, e concluiu que

o curso em estudo, não supera a dicotomia teoria e prática e valoriza a prática em detrimento da apropriação do conhecimento científico.

Ainda no campo da formação inicial, a pesquisa de Ribeiro (2011), analisou a contribuição da formação inicial para professores na área de ciências, investigando as abordagens inovadoras e inclusivas. Como aspecto conclusivo aborda que o curso analisado não apresenta formação para trabalhar com a diversidade na escola. Bem como o trabalho de Utsumi (2016), que realizou um estudo sobre saberes formativos de formadores de matemática no curso Pedagogia, e reafirma a necessidade de indissociabilidade entre conteúdo e forma, para democratização de novas construções e possibilidades de ensinar o saber matemático para os alunos dos anos iniciais.

Ainda no campo da formação inicial, surgiram as pesquisas relacionadas ao estágio supervisionado, assim como o estudo de Bandeira (2017) que verificou as concepções formativas que subsidiam teoricamente o estágio probatório de educação física. Sinaliza que sob o invólucro da criticidade, da reflexão e da inovação, a crítica imanente da negatividade dos conceitos da dialética negativa, revela um engodo travestido de emancipação e autonomia.

Ainda, referindo-se a estágios supervisionados, identificou-se a pesquisa de Prudêncio (2013), a qual buscou identificar elementos teórico metodológicos, nas práticas de estágio da formação inicial de professores, para verificar suas possíveis mudanças em relação a suas concepções do ensino e das ciências. Mostrou que experiências com a inovação, criatividade e a própria vida, podem ser incorporadas às atividades docentes dos futuros professores.

Janh (2015), na sua investigação, se dedicou a estudar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física. Os dados apontaram para o estímulo que o PIBID constitui na Formação Docente, na valorização dos cursos de Licenciatura, na relação teoria e prática. Sobretudo na inovação, que objetivou compreender os currículos dos cursos que formam professores, de Educação Física, para entender o embasamento de suas práticas pedagógicas na formação humana e de novos professores.

Gimenes (2016), também desenvolveu uma pesquisa sobre inovação e PIBID, onde seu estudo buscou apreender elementos da realidade para a discussão sobre contribuições, contradições e limites do Programa para a formação de professores,

inovação e para o currículo da licenciatura, locus de formação de todos os futuros professores.

Ainda, referindo-se à formação inicial, a pesquisa de Lauff (2018) identificou as diretrizes traçadas para a formação e a prática de professores e seus desdobramentos, na transição entre a reforma da Escola Ativa, realizada no Espírito Santo (1928-1930) e as reformulações educacionais operadas durante o governo intervencionista de João Punaro Bley Delineou nestas diretrizes, o que se apresentava como inovação no campo da Pedagogia e das políticas para a educação. Sinaliza que a expansão do ensino normal foi acompanhada de uma formação docente voltada para a praticidade e com esvaziamento teórico. Já o trabalho de Buque (2013) objetivou compreender o processo de construção/mobilização de conhecimentos dos alunos da licenciatura em Geografia e as práticas inovadoras formativas que os potencializam.

O estudo identificou ainda, uma pesquisa sobre pós-graduação no trabalho de Santos (2018), o qual procurou compreender a contribuição do Mestrado Profissional para professores egressos dessa formação no que diz respeito à autonomia, à qualificação da prática pedagógica e ao fomento de inovações. Entre suas considerações, sinaliza que os docentes indicam ter mudado pedagogicamente e terem adotado a prática de planejar atividades a partir das necessidades dos alunos, evitando os materiais pré-concebidos que lhes são impostos. Com relação aos programas de pós-graduação, formação de professores e inovação, identificou-se a tese de Pimenta (2015), com o propósito de traçar o perfil dos eventos voltados à formação de professores da educação básica, com o intuito de produzir conhecimento com o comprometimento do desenvolvimento educacional e tecnológico.

Ainda, referindo-se ao desenvolvimento profissional dos professores, identificou-se neste estudo duas pesquisas referentes a concepções e construções de conceitos relativo a esses processos formativos, assim como o estudo de Bernardes (2013). Neste trabalho, o autor objetivou compreender a concepção de formação docente em pesquisas defendidas no período de 1999 a 2007, em Programas de Pós-Graduação em educação da Região Centro-Oeste. Referiu-se à compreensão dos pesquisadores sinalizando a necessidade de uma maior vigilância epistemológica e a articulação de pressupostos ontológicos, axiológicos e gnosiológicos, diretamente relacionados a visão de mundo, sociedade, homem e educação nas pesquisas.

Já o estudo de Virginio (2009), analisou as dimensões e práticas presentes no conceito de formação docente no contexto brasileiro, e argumenta que os conceitos na sua grande maioria não correspondem a formar um profissional reflexivo crítico. Propõe um novo conceito entendido como um espaço institucional, individual, coletivo com o docente e o estudante, em constante reconstrução, desafiados à crítica, autocrítica, autonomia, entre outros aspectos.

Assim como, o estudo de Luz (2009) que objetivou compreender o processo de construção/mobilização de conhecimentos docentes dos alunos da licenciatura, para evidenciar a lógica que permeia os documentos legais normativos para formação de professores, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, como a concepção de professor reflexivo.

Perspectivas, visibilidades e invisibilidades sobre a docência inovadora em pesquisas da pós-graduação

O levantamento de teses e dissertações deste estudo, possibilitou compreender perspectivas na pesquisa, relativas à inovação na prática docente com foco em áreas específicas de ensino, de ciências, matemática, letras, pedagogia entre outras. Tem-se a inovação diretamente relacionada a temas referentes à disciplina curricular, às metodologias de ensino, bem como aos recursos utilizados, assim como aos estudos da categoria que se referia a recursos tecnológicos.

O estudo apresentou ainda, um número significativo de referências à inovação, relacionadas à formação docente, num movimento presente de estudos da atualidade, apresentando direções que ora investem na prática docente a partir da reflexividade do professor, e/ou na maioria das vezes na metodologia ou recurso utilizado como a pesquisa de Gonçalves (2015), buscou verificar possíveis mudanças nas concepções e práticas de docentes, a partir de prática pedagógicas com o uso do computador portátil. Os temas voltam ainda a atenção dos estudo tão somente para a formação docente, direcionando tanto a inovação como as melhorias educacionais para este processo, tende-se a fragmentar o foco da pesquisa sobre a docência inovadora, como propusemos neste trabalho de tese.

Estas percepções sobre os estudos relativos à formação docente, referem-se aos objetivos a que nos propusemos referentes ao presente tema de estudo e pesquisa, o

que não retira o valor dos trabalhos indicados na pesquisa. Reitera-se a importância e relevância dos estudos e trabalhos da pós graduação que contribuem para a composição do campo de estudo da formação docente e indicadores para avanços no ensino. A partir desta análise, no entanto, justificou-se a necessidade de aprofundar a produção de conhecimentos a partir da compreensão do *conceito de inovação* e da *construção da identidade de uma docência inovadora*. Foi possível identificar neste estudo algumas visibilidades sobre a inovação sobretudo nas áreas de ensino, em cursos de formação inicial, e também o que se entende como inovação, em pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, neste segmento da formação e desenvolvimento profissional docente.

Reitera-se a importância da constituição de um campo estudo e investigação sobre a docência inovadora na escola básica, mas alerta-se, para a necessidade de que as produções científicas voltem-se a pesquisas que considerem as relações entre os processos culturais presentes no cotidiano da escola atual e as práticas docentes inovadoras. Neste caso, a cultura escolar, revelou na pesquisa que os projetos de inovação que adentram a escola, partem por vezes do enfoque sobre temas e trabalhos restritos e distantes das necessidades da ampliação de compreensões sobre os significados da inovação na docência de anos iniciais.