

1290004654



FE

TCC/UNICAMP B234r

ELAINE CRISTINA DE ANDRADE BARBOSA

**A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PRÁTICA DOCENTE E
PESQUISA:
a reflexão do professor sobre a transformação de sua prática.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201005655

Elaine Cristina de Andrade Barbosa

**A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PRÁTICA DOCENTE E
PESQUISA:**

a reflexão do professor sobre a transformação de sua prática.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão.

Universidade Estadual de Campinas

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1290004654



FE

TCC/UNICAMP B234r

ELAINE CRISTINA DE ANDRADE BARBOSA

**A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PRÁTICA DOCENTE E
PESQUISA:
a reflexão do professor sobre a transformação de sua prática.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

201005655

Elaine Cristina de Andrade Barbosa

**A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PRÁTICA DOCENTE E
PESQUISA:**

a reflexão do professor sobre a transformação de sua prática.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão.

Universidade Estadual de Campinas

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores que me ensinaram a aprender, e que me motivaram a ensinar, e a procurar o caminho: Fábio Donizeti Gustavo, Rozana Aparecida Gastaldi Cominal e Uilson Santos da Silva Jr.

A todos os professores da E.M.E.F. Padre Francisco Silva, de Campinas, que tem muito a ensinar aos que buscam ensinar e aprender.

Dedico também a todos os meus estudantes que me fazem, a cada dia, ter certeza de que ao escolher ensinar eu posso, antes, aprender...

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Nilton e Elizeti, por todo o investimento, dedicação, trabalho, educação e apoio para que eu pudesse fazer com que “todos os meus sonhos bons se realizassem”

Agradeço a minha orientadora, amiga e exemplo Ana, por cada palavra, sorriso, conselho, conhecimento, café, sonho e blusa compartilhados.

Ao meu professor e segundo orientador Guilherme, por me encorajar, mas, principalmente, por me amedrontar quando eu precisei.

Agradeço as sempre presentes e essenciais amigas Bia, Paulinha, Mari e Dani, por cada momento, bom ou melhor ainda, vivido intensamente. Aprendi que tendo amigas como elas não existem momentos “ruins”

Ao André, por não acreditar em mim quando eu dizia “Não consigo”

À minha segunda família: Renata, Moisés, Pâmela, Caroline, Vanessa, Sabrina e Diego. A ajuda de cada um permitiu que este trabalho fosse concluído durante madrugadas frias. A presença segura de cada um me ensinou o verdadeiro sentido da palavra Porto.

There's nothing you can know that isn't known...

Nothing you can see that isn't shown...

*Nowhere you can be that isn't where you're meant to
be. It's easy...*

All you need is love

Paul, John, George & Ringo – The Beatles

*Não há nada que você possa saber que não possa ser
conhecido...*

Nada que você possa ver que não deva ser mostrado...

*Nenhum lugar onde você possa estar que não seja onde
você deva estar. É fácil...*

Tudo que você precisa é amor

RESUMO

A prática reflexiva nasce na análise do cotidiano, a partir de inquietações e questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem que o professor toma como relevantes para a busca de interpretação de sua prática. O professor-pesquisador é, portanto, aquele que assume uma postura reflexiva diante de sua prática, e que busca fundamentação teórica a fim de interpretá-la e modificá-la. É aquele que vê no diálogo entre pesquisa e prática a possibilidade de transformar ambas, em vista de melhorar tanto a prática docente quanto sua própria prática de pesquisa. Tendo em vista as concepções de professor-pesquisador comprometido com sua práxis na direção de transformar a ação educativa em ação emancipatória e autônoma dentro da perspectiva de uma pesquisa-ação também comprometida com a melhora da prática educativa proposta por seus próprios agentes, definiu-se como objetivo do trabalho apresentado compreender se e como a pesquisa realizada pelo professor, na escola, transforma sua prática cotidiana. Para a satisfação deste objetivo, foram entrevistados professores do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campinas participantes de um projeto em parceria com a universidade. Em seguida, foram realizadas entrevistas recorrentes coletivas e, ao final, os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo. Este estudo permitiu uma maior compreensão das relações entre pesquisa e prática docentes, e pretende contribuir para o debate sobre formação de professores, reflexividade docente e pesquisa, residente na crença de que o conhecimento produzido pelo professor deve ser discutido, divulgado e valorizado, a fim de que se transformem práticas e concepções de pesquisa e de conhecimento pedagógico que não consideram a vivência, a experiência e o saber do professor.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO

1. O trabalho de pesquisa na escola.....	3
2. O professor reflexivo.....	9
Objetivos.....	13

II. METODOLOGIA

1. Participantes.....	14
1.1. A inserção da universidade nesta escola pública.....	14
1.2. A escola pública.....	18
2. Procedimentos de produção de dados.....	22
2.1. Entrevista semi-estruturada.....	22
2.2. Entrevista recorrente.....	27
3. Procedimentos de análise dos dados.....	31

III. A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA DOCENTE: A reflexão do professor.

1. Existência de uma pesquisa realizada pelo professor desencadeada por dilemas e/ou situações encontrados na prática cotidiana.....	33
• A pesquisa que o professor realiza.....	37
2. Indícios de transformação de ações e explicações para situações presentes na prática docente após o início da realização da pesquisa.....	43
• As transformações da prática entrelaçadas com a pesquisa.....	47

3. Auto-avaliação sobre o processo de pesquisar: entendimento do professor sobre sua própria pesquisa.....	55
• O entendimento do professor sobre sua pesquisa.....	58
4. Explicação da importância do trabalho coletivo na constituição da pesquisa e prática docentes.....	63
• O trabalho coletivo e suas marcas nas ações de cada um.....	66
5. Avaliação sobre o papel de divulgação e compartilhamento dos resultados da pesquisa em espaços exteriores a escola.....	69
• Compartilhar saberes, modificar olhares sobre o conhecimento produzido na escola.....	70
6. Aspectos indicadores da reflexividade docente através de relatos do cotidiano.....	73
• A prática reflexiva segundo a metareflexão docente.....	76
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
V. REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	91

I. INTRODUÇÃO

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, pesquisador.

Paulo Freire

1. O trabalho de pesquisa na escola.

As atuais discussões sobre a realização de pesquisas no contexto escolar recaem na problemática da relação entre os professores “práticos” e os pesquisadores acadêmicos. Segundo Elliott, quando surgiram as pesquisas colaborativas entre universidade e escola, uma tensão emergiu já que estavam “os primeiros, ansiosos por preservar sua autonomia profissional no âmbito curricular e pedagógico, e os segundos, ansiosos para validar suas idéias e teorias na academia.” (ELLIOTT, 1998, p. 139). Podemos considerar alguns dos motivos que desencadearam essa tensão a partir da avaliação que Zeichner (1998) faz dessa primeira relação entre academia e escola na Inglaterra. Segundo ele, o acadêmico, muitas vezes, rejeita a pesquisa feita pelo professor na escola por considerá-la atórica, numa perspectiva positivista de ciência, e o professor não procura a pesquisa acadêmica ou por considerá-la irrelevante para sua prática ou por não ter acesso à linguagem da mesma. A esses pontos junta-se o agravante da avaliação negativa da prática docente que, muitas vezes, é demonstrada pelas pesquisas exploratórias.

O autor aponta, contudo, o sentimento por parte dos acadêmicos de responsabilidade ética pelos resultados das pesquisas que mostram falhas na ação docente. Eles passaram a considerar a importância da ação conjunta com o professor prático, tanto na produção dos dados quanto na análise dos mesmos. Essa alternativa, como define o autor, se constitui na pesquisa participante ou pesquisa-ação.

A pesquisa-ação fundamentada nesse compromisso ético com a escola e com seus agentes (professores, alunos, funcionários, comunidade) é realizada *na* escola e não *sobre* a escola. Para Elliott (1998) não há sentido em formar professores pesquisadores fora do contexto escolar, espaço de prática e análise da mesma e, portanto, como define Leite (2000), lugar de produção de um conhecimento específico, pessoal e, ao mesmo tempo, coletivizado. É fundamental ressaltar, entretanto, que não se trata, aqui, de uma supervalorização da prática docente em detrimento da teoria. O que se pretende é analisar e compreender o sentido da relação dialógica e dialética entre teoria e prática que se estabelece a partir da postura investigativa do professor que realiza a pesquisa-ação.

De acordo com Kurt Lewin (1946 *apud* Pereira, 1998) pesquisa-ação consiste no “posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados”. A pesquisa que parte da prática e retorna a ela para, novamente, tornar-se pesquisa é, no campo da educação, para Elliott (1998), espaço de criação e experimentação de soluções para os problemas educacionais. Pereira (1998) aponta como objetivos da pesquisa-ação: diagnosticar um problema prático, formular estratégias de ação sobre esse problema, desenvolvê-las e avaliá-las, ampliar a compreensão da situação resultante dessas novas estratégias e, após esse movimento, aplicar os mesmos passos em relação à nova situação. Podemos perceber, portanto, como ambas, teoria e prática, são visitadas e revisitadas no movimento de reflexão docente, sendo o objetivo primeiro a melhoria da prática educativa, comprometimento de todos os sujeitos da pesquisa-ação, internos ou externos ao contexto institucional onde é realizada.

É justamente esse movimento entre prática e teoria que alguns autores como Zeichner (2002), Lacerda (2002), Esteban e Zaccur (2002), Pereira (1998) e Sacristán (1995) apontam como início da preocupação com a prática reflexiva do professor, surgida como contraposição às idéias técnico-positivistas segundo as quais o professor seria responsável apenas por aplicar conhecimentos produzidos pela academia. Gómez (1995 *apud* Matos, 1998, p. 301) remete à prática reflexiva a superação dessa visão técnica do trabalho do professor, uma vez que o papel da formação do professor reflexivo é “superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula”.

No entanto, essa superação só pode partir do comprometimento dos envolvidos na pesquisa-ação com a formação e o incentivo à prática reflexiva do professor, já que a própria

natureza da pesquisa-ação depende de professores que se debruçam sobre sua prática cotidiana, identifiquem problemas ou dilemas, ajam teoricamente sobre estes e analisem o resultado de sua ação. A pesquisa-ação não é a coleta de dados prontos e acabados, mas a análise do processo de reflexão, baseada, portanto, em situações concretas, cotidianas e em contínuo movimento (Pereira, 1998).

Segat e Grabauska (2001) apontam os requisitos para que uma pesquisa-ação se constitua numa ciência educativa crítica, apoiados nos estudos de Carr e Kemmis:

- A investigação-ação¹ enquanto pesquisa focada no entendimento dos participantes acerca de suas práticas educativas deve favorecer o enfoque dialético sobre as práticas, rompendo com o enfoque positivista.
- A exploração das categorias interpretativas dos professores e sua reflexão conjunta devem resultar em registros organizados pelo grupo, e podem dar origem a uma nova teoria educacional.
- Entre os participantes deve haver comprometimento em identificar e explorar as contradições de suas práticas.
- Identificadas as contradições entre práticas educacionais e discursos dos participantes, a pesquisa deve direcionar as discussões para que se produza e organize a ação.
- Os envolvidos com a pesquisa devem entendê-la como processo histórico de transformação das práticas cotidianas.

Dentro dessa perspectiva de pesquisa-ação entendida como processo, diálogo permanente entre pesquisa e prática, realizada em movimentos entre a produção individual e coletiva, os autores concluem que:

É preciso que os profissionais da educação - de qualquer nível - busquem ajuda na investigação-ação educacional para construírem uma prática educativa, agindo como sujeitos ativos, críticos, reflexivos frente às ações educativas e à sua própria formação. Desta forma, será possível que os professores planejem e (re)construam criticamente os conhecimentos que necessitam ser trabalhados no cotidiano escolar. Essa reelaboração crítica do conhecimento escolar é um dos pontos fundamentais da

¹ Na literatura brasileira encontram-se dois termos para um modo de fazer pesquisa com os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos: pesquisa-ação e investigação-ação. Nesse trabalho optou-se por utilizar a primeira, mantendo-se, entretanto, o termo empregado por cada autor, em caso de citação.

investigação-ação educacional, pois o professor, ao refletir sobre seu trabalho, cria elementos para melhorá-lo e transformá-lo. (SEGAT e GRABAUSKA, 2001, p. 28)

A fim de delinear mais pontualmente a concepção de pesquisa-ação que norteia esse trabalho, a contribuição de CUNHA e PRADO (2007) possibilita o entendimento metodológico e estrutural dessa pesquisa na escola:

A pesquisa-ação como estratégia metodológica é reconhecida atendendo-se os principais aspectos: a) interação entre pesquisadores e as pessoas engajadas na investigação; b) definição coletiva dos problemas a serem pesquisados e soluções a serem encaminhadas; c) o objetivo de investigação focaliza os problemas da situação social e não as pessoas; d) o objetivo é esclarecer e resolver os problemas da situação observada; e) todos os atores envolvidos acompanham o processo de tomada de decisões e ações; f) além da ação, a pesquisa busca aumentar o conhecimento dos pesquisadores e demais envolvidos. (CUNHA e PRADO, 2007, p. 36)

Nesse ponto torna-se fundamental atentar para a importância da constituição dos espaços coletivos de formação na escola. A pesquisa-ação é entendida por autores como Elliot (1998) e Pereira (1998) como uma atividade realizada em grupos, onde seus participantes modificam seus valores, seus olhares durante a interação com o outro. Para Pereira esse tipo de pesquisa se trata de “uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela” (PEREIRA, 1998, p.162). Esteban e Zaccur (2002) enfatizam o aspecto coletivo onde ocorra a troca e a reflexão sobre as experiências de cada um e do grupo todo. Zeichner (1998) afirma que a visão de desenvolvimento docente como uma atividade solitária limita o potencial para o crescimento do professor, que precisa da interação social para esclarecer e transformar sua visão de mundo. Tratando da formação permanente do professor, Imbernón (2004) aponta como uma das grandes linhas de atuação “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2004, p. 48).

Lacerda (2002) afirma que a emancipação intelectual das professoras reside, necessariamente, no trabalho coletivo, que se constitui em espaço de contínuo diálogo entre conhecimento produzido e ação cotidiana. Afirma ainda que

embora não muito facilmente, a partir de discussões coletivas, podemos conquistar espaços onde nossas observações, conhecimentos e dúvidas sobre a escola possam ser socializados, sistematizados e, até mesmo, consolidados em pesquisas nas quais

as responsáveis pela elaboração e execução sejamos nós mesmas [as professoras] (LACERDA, 2002, p. 80)

Avançando na discussão da importância do trabalho coletivo na atividade docente, Silva (2002) dá a dimensão da construção da identidade profissional e pessoal do professor nos espaços e nas discussões coletivas:

O professor como pessoa e como profissional, engajado com seus pares com trabalho coletivo, só pode ser compreendido como pessoa em processo de construção, que depende das relações interpessoais. A construção da identidade do professor é, portanto, uma história de relações com outros, constituída pelas interações face a face e por relações interpessoais mais amplas” (SILVA, 2002, p. 79).

Esse processo coletivo de construção da identidade docente no contexto da escola permite uma tomada de consciência do grupo como um todo, resultando em ações mais coesas, em um direcionamento das ações comum à toda a escola. Ao percorrer os caminhos da pesquisa-ação do cotidiano que “parte da prática, recorre à teoria de maneira a compreendê-la melhor e retorna à prática de forma ressignificada, num círculo dialético” (CUNHA e PRADO, 2007, p. 33), de forma coletiva, os sujeitos têm a possibilidade de identificar as situações ou dilemas cotidianos, refletir acerca desses problemas e planejar uma ação educativa consciente com a colaboração de seus pares, e também colaborando com estes com seus relatos de experiência. Essa tomada de consciência e esse planejamento da ação quando realizados nos espaços coletivos permitem que o grupo crie uma identidade de ação educativa, com direcionamentos práticos e teóricos mais coesos, e autônomos. Nesse movimento, o diálogo entre os participantes da pesquisa é essencial.

O trabalho coletivo deve ser estabelecido na escola não somente entre professores. Segundo Giroux, (1997) “a democratização da escolarização envolve a necessidade de que os professores formem alianças (...) em torno de novas formas de relações sociais que incluam tanto o ensino como a organização e administração da política escolar” (GIROUX, 1997, p. 40). Anuncia-se dessa forma a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os professores e outros atores sociais: equipe de gestão, funcionários, pais, governantes, estudantes e, nesse sentido amplo, professores acadêmicos.

Nesses espaços coletivos de reflexão e de troca é que se estabelece a relação, agora não necessariamente conflituosa, mas de diálogo, entre acadêmicos e professores. Os

primeiros assumem uma postura menos de críticos do trabalho docente e mais de provocadores da reflexão. Os segundos iniciam um movimento de reflexão de sua prática estruturada no compartilhamento desta com colegas, funcionários e acadêmicos. Para Esteban e Zaccur (2002) a partir dessa interação inicia-se “um diálogo mutuamente alimentador entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com significativos avanços para todos os atores envolvidos”(p. 15). Nesse diálogo, segundo as autoras, os professores se descobrem autônomos, e não meros executores do conhecimento produzido por outros, os acadêmicos se aproximam mais do objeto investigado, os alunos dos primeiros e dos segundos também passam a ser considerados ativos frente ao processo de construção do conhecimento.

O papel do pesquisador acadêmico é definido por Pereira (1998) como participante que estimule o processo de reflexão que torne os professores pesquisadores capazes de gerir suas próprias críticas. A expressão que melhor define esse movimento de interação academia-escola não é, portanto, *colaboração* da primeira com a segunda, o que traria a idéia de hierarquia de saberes, mas sim *parceria*, onde ambas, academia e escola, ajudam-se, alimentam-se, constroem-se e afetam-se positivamente.

Cunha e Prado (2007) avançam na discussão sobre o papel do pesquisador acadêmico na pesquisa-ação educacional, trazendo um importante questionamento sobre o entendimento de Zeichner acerca do papel desse sujeito na pesquisa. Os autores apontam que mesmo com a proposta de superação da divisão entre professor-pesquisador e professor-acadêmico, Zeichner ainda sustenta a visão hierárquica de saberes entre esses dois sujeitos ao atribuir ao pesquisador acadêmico a função de facilitador, provedor de conhecimentos metodológicos e teóricos. Propondo um entendimento sobre essa visão, os autores apontam que ela pode ser proveniente de uma visão de professor-pesquisador vinculado à universidade. Questionam se esse modo de fazer pesquisa na escola é único, ou se também o professor de sala de aula que interroga sua prática, sem vínculos com a academia, pode ser considerado um pesquisador. Para responder a esse questionamento, que deve nortear as pesquisas sobre a relação entre pesquisa e prática docente, os autores apontam a perspectiva de pesquisa a ser adotada em uma discussão que busca romper com essa visão hierárquica entre professor-pesquisador da escola básica e pesquisador acadêmico. Segundo eles, a pesquisa na escola:

demande proposições metodológicas específicas e procedimentos de pesquisa que capturem o movimento e a complexidade do cotidiano: não se pretende alcançar a

totalidade, o objeto puro, porque ele é entendido como objeto co-produzido pelo professor-pesquisador no atravessamento das relações estabelecidas” (CUNHA e PRADO, 2007, p. 61)

É necessário, portanto, entender que a presença de acadêmicos no coletivo de uma pesquisa-ação na escola não tem a função de *colaborar* com o avanço teórico das discussões sobre a prática. Sua função é paritária com a de outros atores sociais nesse coletivo: serem interlocutores, problematizadores e questionadores nas discussões. Assume-se, dessa forma, uma condição de igualdade entre todos os sujeitos da pesquisa, sem, entretanto, negar a especificidades dos saberes, das experiências e das visões de mundo de cada um dos atores sociais que a compõem. Portanto, a inserção da academia na escola numa perspectiva de pesquisa-ação vai ao encontro da necessidade de ambas em dialogar, confrontar ideologias e concepções, trocar conhecimentos e produzir coletivamente um corpo de conhecimentos que dê conta das necessidades e da complexidade do cotidiano escolar.

Partindo desse pressuposto de pesquisa-ação como trabalho coletivo que olha para prática no contexto escolar, e ampliando a discussão sobre a pesquisa que é realizada na escola, é importante apresentar as concepções do agente da pesquisa-ação: o professor-pesquisador.

2. O professor-pesquisador reflexivo.

Para Stenhouse (1991 *apud* Pereira, 1998), a Pedagogia constitui necessariamente um processo de reflexão, uma vez que também é processo experimental de pesquisa curricular (currículo para o autor não é o conjunto de ações planejado anteriormente à aula, mas exatamente o que ocorre durante a aula, numa visão processual de currículo escolar).

Lüdke (2001) afirma que “o movimento do prático-reflexivo e do professor-pesquisador surge em oposição às concepções dominantes de 'racionalidade técnica', em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, ou seja, entre teoria e prática” (LÜDKE, 2001, p. 25). No esforço para avançar as discussões nesse sentido, e anunciar a legitimidade do conhecimento produzido pelo professor na escola básica, a categoria de intelectual transformador de Giroux dá a dimensão desse novo modo de olhar para o professor como um intelectual, pois ela

significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências que moldam o comportamento dos estudantes e professores. (GIROUX, 1997, p. 136)

Nesse sentido, se faz necessário compreender que prática reflexiva os professores da escola básica assumem, e que tipo de pesquisa realizam.

A prática reflexiva nasce na análise da prática, a partir de inquietações e questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem que o professor toma como relevantes para a busca de interpretação de sua prática. O professor-pesquisador é, portanto, aquele que assume uma postura reflexiva diante de sua prática, e que busca fundamentação teórica a fim de interpretá-la e modificá-la. É aquele que vê no diálogo entre pesquisa e prática a possibilidade de transformar ambas, em vista de melhorar tanto a prática docente quanto sua própria prática de pesquisa.

De acordo com Pereira, “ao refletir sobre sua prática, os professores não só desenvolvem suas estratégias docentes como também compreendem melhor os objetivos e princípios que devem levar à prática” (PEREIRA, 1998; 170). Podemos concluir que é na prática reflexiva que o professor desnaturaliza sua prática, passa a entender os pressupostos que a fundamentam e pode contribuir para a mudança dessa fundamentação, assumindo uma postura mais consciente em relação ao seu fazer e ao seu saber docentes. Nesse sentido, Elliott (1998) contribui para o entendimento da dimensão do trabalho de pesquisa realizado pelo professor que, segundo ele, se trata de um processo onde tanto os agentes quanto o processo por si mesmo se modificam, de modo que “a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida” (ELLIOT, 1998, p. 164).

A partir da pesquisa que realiza, o professor não transforma somente suas técnicas, metodologias ou relações de sala de aula. Essa transformação também atinge o âmbito curricular, na maneira como o professor percebe a proposta curricular que vivencia, a confronto com seus valores, percebe-se como ator de alguma perspectiva curricular e, nessa tomada de consciência, transforma e constrói suas próprias ações curriculares. Segundo Grabauska e Bastos:

Os professores, em geral, carregam consigo crenças, ideologias, sistemas de valores, que, ao interagirem com o que está explícito no currículo, modificam as intenções deste. Ao investigarem suas práticas, os professores podem explicitar o que se

encontra 'escondido' no que se refere à ideologia, aos valores, às concepções de educação, sociedade, ciência; desta forma, podem, intencionalmente, por meio de mudanças nos currículos, modificar tais concepções e, por extensão, contribuir para transformar a sociedade. (GRABAUSKA e BASTOS, 2001, p. 19)

O professor-pesquisador é aquele que pensa e age sobre sua práxis, ou seja, a forma inacabada de ação docente, que se modifica a partir da tomada de consciência do professor, e que nesse movimento, vai se constituindo como uma prática sempre em construção e sempre em diálogo com o que se fundamenta teoricamente na prática de pesquisa do professor. Nas palavras de Carr e Kemmis:

A práxis tem suas raízes no comprometimento do prático para com a ação informada e prudente em uma situação histórica prática e concreta. É uma ação considerada e conscientemente teorizada, e capaz de informar e transformar reflexivamente a teoria que, por sua vez, a informou. A práxis não pode ser entendida como mero comportamento, senão, unicamente em função dos entendimentos e dos compromissos que a informam. Além disso, a práxis é inerentemente arriscada: por isso requer que o praticante formule um juízo prático informado e prudente acerca de como atuar nessa situação. (CARRS e KEMMIS *apud* ABIP et al., 2001, p. 104)

Sacristán (1995) aponta definições de Stenhouse e Schön para os professores-pesquisadores. Para o primeiro, o professor que pesquisa é o investigador na aula, ou seja, o que realiza a reflexão na ação, no momento de tomada de decisões cotidianas. O professor reflete sobre cada decisão tomada e essa reflexão o leva a uma nova ação diante de uma nova situação de aula.

Alguns autores (como Corazza, 2002) utilizam a metáfora do artista para definir o professor-pesquisador: o professor é sujeito criativo no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que percorrendo caminhos teóricos já traçados, o professor-pesquisador age criativamente sobre estes, e a partir de suas inquietações práticas, transforma a teoria estudada, já que nesse movimento também produz conhecimento.

Já para Schön, nas palavras de Sacristán, o professor pesquisador é o desenhador reflexivo de situações, o que nos leva a pensar na reflexão do professor sobre sua ação num momento posterior ao da ação, e que o levará a uma nova ação educativa, “desenhando” assim as situações de sala de aula, em esboço (sua reflexão) e em desenho final (sua ação em sala de aula).

A categoria de professor-pesquisador pode ser questionada na medida em que a prática docente já pressupõe uma prática investigativa. De fato, a ação de planejamento e avaliação da ação, mesmo que não sistematicamente teorizada e refletida, se constitui numa característica do trabalho docente. Faz-se necessário, contudo, que essa característica investigativa assuma níveis críticos cada vez mais profundos, e que o professor, antes de tudo, se entenda como pesquisador de sua prática. Segundo Paulo Freire:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

Aproximando essa concepção de Freire com a categoria intelectual de Gramsci, Giroux (1997) elabora a síntese da perspectiva de que “todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular” (GIROUX, 1997, p. 154)

Considerando essa perspectiva de que todo professor enquanto homem reflete sobre sua ação, seus valores e sua realidade, é importante definir a diferença dessa postura investigativa da pesquisa sobre a prática. Nas palavras de Freire encontramos pistas para esse entendimento, tratando da pesquisa como meio de o professor “pensar certo”, ou seja, partir da

curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. (...) A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 29-31)

A pesquisa, o estabelecimento de um rigor metodológico, ainda que considerando a subjetividade dos sujeitos e dos objetos de estudo da prática cotidiana, permite, portanto, que o professor adote uma postura investigativa mais crítica, consciente, intencional. Segundo Cunha e Prado (2007), o desafio do professor-pesquisador é, portanto, “dar conta de

'suspender' o cotidiano e interrogar o seu trabalho, fazer a crítica e a autocrítica, estabelecendo novas relações, dialogando com a realidade e convocando interlocutores" (CUNHA e PRADO, 2007, p. 65)

Nesse movimento, o professor observa, investiga, narra, teoriza e informa seus caminhos, seus problemas iniciais, seus dilemas, suas experiências, enfim, descreve o percurso de sua investigação. Ao divulgar esse percurso, o professor possibilita que seus pares, e outros atores sociais preocupados com os mesmos dilemas/situações, por ele enfrentados, tenham uma visão acerca das possibilidades de ação no cotidiano.

Concluindo por ora essa discussão acerca da pesquisa que o professor faz na escola, sua legitimidade e validade, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação que conta com outros atores sociais em trabalho de parceria visando ações autônomas e emancipatórias no contexto escolar, encerra-se com as palavras esclarecedoras de Cunha e Prado acerca da importância da valorização e divulgação do trabalho do professor-pesquisador:

O discurso do/a professor/a-pesquisador/a da escola básica se faz valioso porque é diálogo consigo próprio e com a realidade de seu trabalho, com a produção acadêmica que alimenta suas dúvidas e impõe contradições que o obrigam a querer 'enxergar' ainda mais de perto, com as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto. Sua pesquisa é valiosa para a comunidade de professores, alunos, gestores, políticos, que podem vir a compreender melhor a riqueza e a complexidade do universo da escola e também para os/as professores/as-pesquisadores/as acadêmicos, que são pares legítimos dos professores/as-pesquisadores/as da escola básica, na medida em que estão interessados na democratização das relações e do conhecimento produzido com/sobre e a partir da escola. (CUNHA e PRADO, 2007, p. 42)

Tendo em vista essas concepções de professor-pesquisador comprometido com sua práxis na direção de transformar a ação educativa em ação emancipatória e autônoma dentro da perspectiva de uma pesquisa-ação também comprometida com a melhoria da prática educativa proposta por seus próprios agentes, definiu-se como **objetivo** do trabalho apresentado **compreender se e como a pesquisa realizada pelo professor, na escola, transforma sua prática cotidiana.**

II. METODOLOGIA

Sustentado em um trabalho compartilhado entre a universidade e uma escola pública (Projeto *Escola singular: ações plurais*) apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (Fapesp), na rubrica Melhoria do Ensino Público, o processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores foi sendo registrado possibilitando que fossem apontados os indícios deste processo e suas implicações, detalhados a seguir.

O projeto de pesquisa aqui focalizado foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva* entre os anos de 2003 e 2008. A fim de possibilitar uma visão mais ampla do processo de construção da parceria entre escola e universidade públicas, fundamental para a realização desta pesquisa, será brevemente narrado a seguir o movimento de inserção dos pesquisadores na escola e as transformações surgidas a partir deste momento, na escola, no trabalho dos pesquisadores, e na relação entre universidade e escola.

1. Participantes:

1.1 A inserção da universidade nesta escola pública

No início do ano de 1989, uma professora do Departamento de Psicologia Clínica da Puc-Campinas, docente do Departamento de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da PUCC², propuseram uma ação conjunta em uma área determinada da periferia da cidade. Deste modo teriam o mesmo grupo de alunos realizando estágio na área de Clínica, atuando no Centro de Saúde da área de referência, e na de Escolar, atuando nas escolas públicas da mesma área. Esta era uma proposta inovadora para aquele momento, pois possibilitaria aos alunos estar no mesmo espaço comunitário e aprender como promover o desenvolvimento daquela população a partir do olhar integrado entre a Psicologia Clínica e a Escolar. Quando houve o contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, descobriu-se que lá já atuavam, pela Prefeitura Municipal, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Para que não houvesse duplicidade de serviços lá oferecidos, decidiu-se que a PUCC assumiria a orientação para as docentes de 1^a. à 4^a. série e as duas profissionais da rede municipal iriam assessorar outras escolas.

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCC

Apesar de todo o entusiasmo, no início daquele ano letivo de 1989, quando da discussão dos horários com os alunos de graduação, verificou-se que nenhum deles podia assumir o trabalho, o que levou a professora supervisora a prestar assessoria àquela escola, por meio do vínculo que mantinha com a universidade tendo, assim, se iniciado este trabalho, a partir do ano de 1989. Este vínculo com esta escola, inicialmente ocasional, possibilitou a implementação de um trabalho até então inexistente, bem como a retomada de uma ação que poderia ser realizada a partir do cotidiano escolar. A professora Ana ficou, assim, como psicóloga voluntária da escola sem o auxílio dos estagiários durante o ano de 1989. A partir das exigências do curso de Doutorado então realizado por ela, no final do ano de 1995, deixou de atuar diretamente nesta escola, mas manteve lá o estágio supervisionado, acompanhando, agora à distância, o trabalho que se realizava com professores de 1ª à 4ª. séries do ensino fundamental até o ano letivo de 2001, quando se desligou definitivamente daquela universidade.

Apesar de não ter sido planejada a atuação nesta escola específica, este trabalho foi especialmente importante, abrindo não só campo de estágio na área, mas, principalmente porque referendou lá a ação da Psicologia em contextos educativos de forma que o psicólogo não fosse solicitado apenas a realizar avaliações em crianças com história de queixa escolar. Foi sendo constituído um trabalho de grupo com os professores, por meio do que se chama, hoje, formação do professor prático-reflexivo.

Vinculada, agora, à Universidade Estadual de Campinas, no início do ano letivo de 2003, ao ser informada que nenhum docente da PUCC havia assumido a supervisão de estágio nesta escola, a professora Ana, a pedido dos professores que enfrentavam alguns dilemas em sua prática cotidiana e sentiram a necessidade de estabelecer um diálogo com outros atores sociais, retornou à escola com um proposta de trabalho conjunto com os professores da escola.

O corpo docente, a equipe de gestão e os funcionários não eram nesse momento os mesmos que a pesquisadora encontrou em sua primeira aproximação com a escola. Portanto, esse retorno se deu com o reconhecimento de que a Psicologia não trazia uma contribuição psicométrica e individualizante, apesar de o grupo que se formou naquele momento não ter muita clareza de seu papel e de suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Essa clareza de funções dos atores e dos conhecimentos socializados foi sendo construída e

ressignificada ao longo do tempo de parceria entre a pesquisadora e o grupo de docentes, funcionários e equipe de gestão que se configurou nessas interações.

Durante todo o ano letivo de 2003, portanto, estabeleceu-se a organização de um trabalho que conjugou escola e universidade públicas, buscando-se não só reconhecer os problemas, as necessidades, os questionamentos e os dilemas originados na realidade escolar, mas também trazer as fundamentações teóricas que pudessem subsidiar a tomada de decisões, pela comunidade escolar, na busca coletiva de superação dos conflitos cotidianos.

A parceria, estabelecida entre escola e universidade públicas, tem origem em um grande eixo de discussão - o processo ensino-aprendizagem - aqui entendido como sendo composto por diversos atores (professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, enfim, a comunidade escolar), num cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola), pelos conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo.

Após algum tempo da inserção da professora Ana na escola, esta passou a contar com a parceria de outro ator social também professor¹ da Faculdade de Educação da Unicamp, que participa de todos os encontros, dialoga teórica e metodologicamente com o grupo da escola, além de estudar compartilhadamente as questões trazidas pelo grupo no momento do trabalho coletivo.

Na perspectiva do trabalho de parceria escola-universidade desenvolvido nesta escola, o professor é compreendido como um profissional que atua como *sujeito* na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. Além disso, é crença dos participantes que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua (SADALLA, 2007).

O ensino reflexivo, aqui, é definido como sendo formado por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares. Estes professores, juntamente com dois

¹ Prof. Guilherme do Val Toledo Prado.

membros da equipe de gestão, foram convidados a participar deste trabalho de pesquisa, inserido neste projeto já estabelecido na escola, entre os anos de 2007 e 2008.

As informações dos **participantes** desta pesquisa, que foram entrevistados, estão relacionadas a seguir e são referentes ao período de novembro a dezembro de 2007, momento em que foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, individualmente, com os professores e com a equipe de gestão.

Nome	Idade	Formação (ano de conclusão)	Tempo de trabalho na rede pública municipal	Séries em que trabalha	Carga horária semanal	Tempo no projeto de pesquisa
Adriana	45	Graduação em Pedagogia (1990) Mestrado em Educação (2007)	26 anos	Do Ciclo I à 8ª série	36 horas	4 anos (desde o início)
Andréa	38	Graduação em Pedagogia (1997)	17 anos	1º ano do Ciclo I	36 horas	2 anos
Clarice	49	Graduação em Direito (--) e Pedagogia (2007)	30 anos	3ª série	36 horas	4 anos (desde o início)
Doralice	51	Graduação em Pedagogia (1998) e Geografia (1990)	11 anos	5ª a 8ª série	30 horas	4 anos (desde o início)
Edna	52	Graduação em Ciências Físicas e Biológicas (1978) e Mestrado em Fisiologia Vegetal (1987)	16 anos	5ª a 8ª série	30 horas	4 anos (desde o início)
Ítala ¹	35	Graduação em Pedagogia (-)	7 anos	2º ano do Ciclo I	36 horas	3 anos

¹ Esta professora ingressou, no início do ano de 2008, no programa de Mestrado em Educação da Unicamp.

Mabel	49	Graduação em Pedagogia (1986) e Mestrado em Educação (1992)	17 anos	Do Ciclo I à 8ª série	36 horas	4 anos (desde o início)
Maria	44	Graduação em Letras (1984) e Mestrado em Educação (2006)	21 anos	6ª a 8ª série	30 horas	4 anos (desde o início)
Maristela ¹	40	Graduação em Ed. Física (1990) Especialização em Ed. Física escolar (1995)	15 anos	1º ano do Ciclo I a 8ª série	32 horas	4 anos (desde o início)
Meire	46	Graduação em Ed. Física (1982) e Pedagogia (1999)	18 anos	Ciclo I a 8ª série	15 horas	1 ano
Mônica ²	45	Graduação em Pedagogia (--) e Mestrado em Educação (2005)	4 anos	3º ano do Ciclo I	36 horas	4 anos (desde o início)
Roberto	42	Graduação em Matemática (1994)	5 anos	5ª a 8ª série	44 horas	2 anos
Rosana	37	Graduação em Pedagogia (1997)	14 anos	1ª ano do Ciclo I a 1º ano do Ciclo II	36 horas	4 anos (desde o início)

1.2. A escola pública:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva* se localiza no Jardim Londres, em Campinas, numa região com uma população de baixa renda, com muitos estabelecimentos comerciais e educacionais (de educação infantil a ensino universitário),

¹ Esta professora ingressou, no início do ano de 2008, no programa de Mestrado em Educação da Unicamp.

² Esta professora ingressou, no início do ano de 2008, no programa de Doutorado em Educação da Unicamp.

centros esportivos, igrejas, centro de saúde, sendo a atividade comercial predominante no bairro, possuindo lojas de todos os tipos, bancos e supermercados.

Atende aos alunos provenientes, principalmente, dos bairros: Jardim Londres, Vila Castelo Branco, Vila Padre Manoel da Nóbrega, porém recebe minoritariamente alunos que moram no Jardim Paulicéia, Jardim Garcia, Jardim Campos Elíseos, Jardim das Roseiras, Jardim Florence e Vila Aurocan. Diante disso, atende cerca de 540 alunos de 1º à 9º anos, sendo que a maioria reside próximo à escola e os alunos que moram em bairros mais afastados utilizam meios de transporte como perua escolar, automóvel ou mesmo ônibus.

Das instalações físicas, pode-se destacar: 4 banheiros; 1 biblioteca; 1 sala de informática; 1 sala de vídeo; 5 salas de aula; 1 quadra de esportes; 1 mini-quadra, 1 cozinha; 1 copa; 1 refeitório; 3 salas para administração e secretaria; 1 cabine da Rádio Escolar; corredor externo, espaço verde contendo algumas árvores, um pequeno jardim na entrada do prédio e espelho d'água.

A escola possui também computadores, impressoras, scanner, televisões, vídeos, DVD, aparelhos de som portáteis, mesa de som, equipamento de rádio, projetores multi-mídia, retro-projetor, lupa com micro-câmera, máquina fotográfica digital, filmadoras, gravadores e tela de projeção portátil.

Na parte de recursos humanos, a escola conta com professoras de ciclo de alfabetização à 4ª. série; professores de 5ª. à 8ª. série; diretora; orientadora pedagógica; inspetora de alunos; assistente administrativa; funcionárias readaptadas – prestando serviços na secretaria e biblioteca; professoras de educação especial; professoras substitutas contínuas (1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª série); serventes; guardas e merendeiras.

O horário de funcionamento da escola se organiza em três períodos para as classes de ensino fundamental:

- matutino: 7:00h às 11:00 h (1º. ano A, 2º. ano A e 3º. ano A – Ciclo I; 4º. ano A e 4º. ano B – Ciclo II);

- intermediário: 11:00h às 15:00 h (5º. ano A e 5º. ano B – Ciclo II; 5ª. série A, 5ª. série B e 6ª. série A);

- vespertino: 15:00 h às 19:00 h (6ª. série B, 7ª. série A, 7ª. série B, 8ª. série A e 8ª série B).

Funcionam na escola, também, no período noturno, três classes de ensino de jovens e adultos (Suplência I – 1ª à 4ª série).

Discutido, planejado e redigido coletivamente pelos membros da escola, foi elaborado o projeto pedagógico da escola (PPP), organizado em três eixos básicos, em torno dos quais se estabelecem todas as decisões coletivas:

a) a *interdisciplinaridade*;

b) a *reorganização curricular* (organização vertical e horizontal de projetos coletivos, buscando alterar estruturas de organização escolar, reorganização das rotinas das classes de 5ª. à 8ª. séries, trimestralização do trabalho anual, inserção da disciplina “Filosofia, Ética e Cidadania” no currículo, instituição de assembleias de classe, discussão acerca do processo de implementação dos ciclos);

c) *relações interpessoais na escola*.

Dentro dessa proposta político-pedagógica de trabalho, buscou-se durante seu desenvolvimento que o projeto *Escola Singular: ações plurais* fosse inovador na medida em que auxiliasse a busca pela garantia de algumas bases fundamentais:

- A unidade do corpo docente na direção da concretização/satisfação de um objetivo coletivo;
- A re-significação dos papéis e das funções da educação, da escola e dos educadores;
- A parceria entre a escola (refletindo e produzindo conhecimento acerca de seu cotidiano), a Secretaria de Educação (apoiando ações pedagógicas inovadoras) e universidade (socializando o conhecimento que tem sido produzido na direção da melhoria do ensino público, buscando responder, de forma sistemática e científica, aos dilemas e problemas levantados pela comunidade, bem como agregando futuros professores, que estão em processo de formação universitária);
- A possibilidade de estar pesquisando *com* a comunidade escolar, num processo de pesquisa e intervenção simultâneos;
- A elaboração e execução de um projeto pedagógico que vem ao encontro dos anseios da comunidade escolar como um todo;
- A aliança entre teoria e prática na busca de superação de dilemas e problemas;
- A possibilidade de permanência do corpo docente na escola, evitando a alteração freqüente do grupo como um todo, que pode facilitar sua unidade;
- O aumento do período contínuo de tempo diário entre professores e alunos, contribuindo para o estabelecimento e manutenção de vínculos significativos;

- A possibilidade de discussão coletiva de tomada de decisões e compreensão de ações individuais na busca de superação de dilemas e na partilha de problemas, dúvidas, ansiedades, certezas e êxitos;
- A mobilização de profissionais da educação a buscar respostas locais efetivas e a responder positivamente à história de fracasso da escola pública;
- A possibilidade de divulgação dos saberes e do conhecimento produzidos por este grupo à comunidade acadêmica e científica;
- A certeza e anuência dos professores e profissionais envolvidos neste projeto de que seriam exigidos uma rotina de estudos e muito trabalho, bem como de poderem participar da construção coletiva de uma comunidade escolar envolvida pela cooperação, conhecimento e respeito mútuos.

Participaram deste projeto profissionais da equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), funcionários da escola, professores do 1º ao 9º ano, professores de educação especial, pesquisadores da Universidade: (docentes, doutorandos; mestrandos e graduandos de Pedagogia).

Visando subsidiar as tomadas de decisão cotidianas, em comum acordo com o grupo de professores, equipe de gestão e pesquisadores, definiu-se que além das reuniões previstas na carga horária docente (Trabalho Docente e Trabalho Docente Coletivo), a partir de 2004, o coletivo de professores/equipe de gestão/ pesquisadores estaria se reunindo semanalmente por duas horas, em dois grupos distintos: **Grupo de Trabalho 1 – GT 1** – com professores de 5ª. à 8ª. série; e **Grupo de Trabalho 2 – GT 2** – com professores dos Ciclos I e II. Os docentes organizaram-se também em sub-grupos (denominados por nós de **GTzinhos**) constituídos por docentes de 1º ano do Ciclo I. à 8ª série e pelos membros da equipe de gestão e divididos entre as temáticas: dimensão afetiva da aprendizagem, interdisciplinaridade; trabalho diversificado, inclusão e ações didático-pedagógicas.

Como uma das avaliações realizadas no período do desenvolvimento deste projeto na escola, compreendeu-se uma aproximação por parte desse coletivo do que é considerado por Alarcão (2001: 11-12) como uma **escola reflexiva**:

“concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes

saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. Tendo como adquirido que a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular, a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Assim, o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com seus alunos. Atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. Solicita-se dos dirigentes escolares a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos. Acredita-se que os alunos formados por uma escola com tais características estarão mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano. Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, agirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação.”

2. Procedimento de produção dos dados.

Como explicitado na introdução deste trabalho, a pesquisa-ação é um importante processo de investigação realizado no contexto escolar cuja principal característica é a participação ativa dos agentes internos da instituição escolar. De acordo com Thiollent “trata-se de uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação” (THIOLLENT, 1994, p. 69).

Dentro dessa perspectiva os “atores” (definidos por Thiollent) participam ativamente na gênese das informações, bem como em sua análise e na tomada de decisões após esse período de análise dos dados. Sob essa perspectiva reside ainda a concepção de que a pesquisa-ação deve contribuir para a melhoria (do ponto de vista dos agentes internos da escola) da situação encontrada inicialmente.

Ao encontro dos objetivos do projeto de pesquisa-ação baseado nesses pressupostos realizado com os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva*, foram propostos os seguintes procedimentos de produção dos dados: a entrevista semi-estruturada e as entrevistas recorrentes.

2.1. Entrevista semi-estruturada.

A entrevista composta de perguntas que direcionem a reflexão do professor sobre os fatos observados, mas que não feche as possibilidades de ação e interação dos professores no roteiro é proposta em um primeiro momento, a fim de compreender o pensamento do professor sobre sua prática reflexiva.

Esse movimento tem como objetivo primeiro buscar informações sobre *como* o professor percebe sua prática reflexiva, as implicações que sua prática tem em sua pesquisa e, dialeticamente, as implicações que a pesquisa realizada por ele tem em sua prática. Espera-se que com essa proposta de entrevista atinja-se o objetivo segundo (embora não menos importante) desse estudo: contribuir para a prática reflexiva do professor, uma vez que se espera que a estrutura da entrevista propicie a *metareflexão*, ou seja, o momento em que o professor reflete sobre a sua prática de refletir.

Definidos os procedimentos metodológicos e as estratégias de aproximação da pesquisadora (diálogo informativo acerca da pesquisa), elaborou-se um Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada¹, composto de duas partes complementares: a) perguntas de ordem pessoal (idade, nível e época de formação inicial, carga horária semanal de trabalho), com o duplo objetivo de iniciar o diálogo do professor com suas memórias de formação e de carreira docente e de obter um panorama mais claro sobre a formação inicial de cada professor, bem como de suas experiências anteriores e atuais em sala de aula. O exercício de elaboração desse roteiro deu-se de maneira construtiva, e é importante explicitar esse movimento para registrar um modo também reflexivo e dialógico de tratar esses momentos metodológicos de pesquisa. As entrevistas foram compostas de perguntas que tinham como objetivo promover a reflexão do professor sobre os fatos observados, mas que não fechassem as possibilidades de ação e interação dos professores.

Partindo do projeto apresentado e tendo em vista a satisfação do objetivo da pesquisa, foi, num primeiro momento, elaborado um quadro de questões que permitiriam aos professores expor aspectos de sua prática e de sua pesquisa, bem como seu entendimento acerca dessas duas ações. A orientadora, avaliando as perguntas do roteiro, sugeriu que ao lado desse quadro de questões fossem inseridas observações contendo os *objetivos* de cada pergunta. Esse movimento foi interessante, porque mais do que avançar no ponto de vista

¹ Ver Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada elaborado em ANEXO 1.

metodológico, permitiu que a pesquisadora fizesse um esboço da ação que iria tomar no momento da realização das entrevistas.

Definiu-se como etapa seguinte a de *informar* o professor acerca da pesquisa.

Elaborou-se uma Carta de Informação sobre a Pesquisa¹ contendo um resumo de seus principais pressupostos teóricos e metodológicos, e detalhando o procedimento de entrevista que se buscava realizar, juntamente com seus objetivos. Escolheu-se como espaço de informação as reuniões dos GTs do dia 29 de outubro de 2007. De forma geral, a pesquisa foi bem recebida pelos dois grupos, não havendo nenhum pedido de esclarecimento, mudança de procedimento ou recusa na participação. Estavam presentes no total 11 professores e a Orientadora Pedagógica da escola (esta última, mesmo informada de que num primeiro momento buscava-se compreender a relação de pesquisa e de prática dos professores, preferiu já declarar sua disponibilidade em participar da pesquisa, caso fosse necessário). Todos os presentes, portanto, assinaram o Termo de Consentimento Informado²

Após a informação sobre a pesquisa, buscou-se agendar com os professores as datas para a realização das entrevistas. Este período coincidiu com o final de ano letivo, momento em que o já agitado cotidiano escolar incorpora mais dimensões que exigem do professor uma dedicação ainda maior (verificação de notas, correção de trabalhos, planejamento de aulas de encerramento, reuniões de planejamento e atribuição de classes para o ano letivo seguinte, por exemplo). Esse fato exigiu um maior cuidado e disponibilidade de horários ao agendar as entrevistas. Atendendo às necessidades de cada professor, as entrevistas foram agendadas individualmente, em dias e horários que respeitavam sua rotina. Esse foi o único critério para o agendamento das entrevistas.

Entre novembro e dezembro de 2007, as entrevistas foram realizadas, na escola, com cada professor que se disponibilizou a participar da pesquisa. O espaço físico da escola é pequeno, no momento da realização das entrevistas, em pleno período letivo, todas as salas de aula estavam ocupadas. Acabou-se por utilizar os espaços da sala de vídeo, sala dos professores, sala da orientadora pedagógica e até mesmo o pátio da escola. Essa condição fez com que algumas vezes as entrevistas fossem interrompidas por funcionários, outros professores ou estudantes. Essa discussão sobre o espaço físico da escola foi, inclusive, mencionada por um dos professores no momento da entrevista tratando da dificuldade

¹Ver Carta de Informação sobre a Pesquisa no ANEXO 2.

²Ver Termo de Consentimento Informado no ANEXO 3.

encontrada pelos grupos da escola em se reunir coletivamente, por conta da falta de espaço reservado para esse fim, o que faz com que esses encontros muitas vezes estejam sujeitos à disponibilidade de salas.

Algumas vezes o professor se atrasava ou se mostrava apressado em responder às perguntas por conta de alguma demanda emergencial na escola momentos anteriores à entrevista. Assim mesmo, as entrevistas duraram em média 75 minutos cada, em um clima de descontração, de relaxamento por parte dos professores e da pesquisadora. Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Um fato essencial de ser relatado, pois mudou alguns dos pilares de análise desse trabalho ocorreu durante as entrevistas dos professores, quando houve muitos apontamentos sobre a importância da parceria estabelecida com a equipe de gestão da escola:

“Quando a gente tem um grupo que acredita no que faz a gente batalha junto à Secretaria, prefeitura... Acho que a Ana e o Guilherme, a Mabel e a Adriana, acreditam muito no que a gente faz, acreditam que a gente está tentando melhorar. Isso fortalece o grupo também. Porque se a equipe de gestão não acreditar, ela acaba com a escola. Eu conheço gente que trabalha na escola e a direção não permite nenhuma mudança, a professora desiste. A gente sempre teve muito apoio.”(Prof2007)

“Eu acho que a nossa escola tem um diferencial justamente por causa desses espaços. e por conta da forma com que a Adriana enquanto O.P. direciona esse espaço. Ela instiga a participação. E isso incorporou na gente de uma forma que hoje somos nós que trazemos os assuntos que quer discutir. Hoje a gente sugere pra ela o como deve ser a reunião do TDC. Mas isso é algo que a gente foi vivenciando e construindo, não é algo que de uma hora para outra mudou.”(Prof2007)

Decidiu-se, portanto, pela realização das entrevistas com a equipe de gestão da escola. Essas entrevistas, que surgiram das próprias falas dos docentes entrevistados, configuraram-se num importante ponto para análise da pesquisa realizada na escola apontando que se pode supor a existência de um trabalho coletivo, do qual participam as demais esferas da escola. Foi possível perceber através desses relatos que há uma unidade de ser escola, de identidade, de um coletivo comprometido com as transformações sociais a que se presta na comunidade escolar.

Observando o comportamento de cada professor durante a entrevista, pôde-se perceber que os objetivos propostos pela escolha desse tipo de recurso metodológico foram alcançados. Na primeira parte da entrevista, optou-se por fazer as perguntas de ordem pessoal. Essa opção foi de extrema importância, pois no movimento do sujeito em recordar sua formação inicial, o

início de sua carreira, seu tempo de docência, a memória se constituiu num importante agente de abertura de diálogo, de estabelecimento de conforto dos entrevistados e também, e mais importante, de início da reflexão.

Na segunda parte, com perguntas acerca das práticas de pesquisa, do entendimento acerca do trabalho coletivo, do entendimento sobre a pesquisa realizada pelo professor, da reflexão sobre a reflexão que se realiza, o comportamento dos sujeitos (demonstrado através de expressões faciais, situações engraçadas e depoimentos emocionados) mostrou que havia realmente um movimento de metareflexão no momento da entrevista. Esse movimento foi expresso, inclusive, através de algumas falas, como *“Agora aqui, falando com você estou lembrando...”* e de pausas utilizadas pelos participantes antes de responderem à perguntas que pediam uma elaboração sobre o entendimento do professor (ou do membro da equipe de gestão) acerca de situações cotidianas. Após a realização das entrevistas, alguns professores até mesmo solicitaram a transcrição, ou para produzirem seus relatórios de pesquisa, ou até mesmo, para elaborarem apresentações em eventos científicos. Supõe-se, portanto, que este procedimento também contribuiu para o processo de metareflexão dos professores.

A transcrição das entrevistas audiogravadas foi realizada entre dezembro de 2007 e janeiro de 2008. Cada hora de entrevista demandou em média duas horas de transcrição, o que resultou em um trabalho de aproximadamente quarenta horas de transcrição. As fitas cassetes com as gravações de cada entrevistas estão identificadas e arquivadas com a pesquisadora, bem como as transcrições impressas.

A fim de satisfazer os objetivos dessa pesquisa foram feitos recortes das falas a partir de alguns **eixos de análise** definidos como meios de oferecer aos professores uma materialidade sobre o olhar da pesquisadora para os dados no momento das entrevistas recorrentes, realizadas da fase seguinte do trabalho de pesquisa. Os eixos de análise são os seguintes:

1. existência de uma pesquisa realizada pelo professor desencadeada por dilemas e/ou situações encontrados na prática cotidiana
2. indícios de transformação de ações e explicações para situações presentes na prática docente após o início da realização dessa pesquisa
3. auto-avaliação sobre o processo de pesquisar: entendimento do professor sobre sua própria pesquisa

4. explicitação da importância do trabalho coletivo na constituição da pesquisa e prática docentes
5. avaliação sobre o papel de divulgação e compartilhamento dos resultados da pesquisa em espaços exteriores a escola
6. aspectos indicadores da reflexividade docente através de relatos do cotidiano

2.2. Entrevista recorrente.

A entrevista recorrente é um procedimento descrito por vários autores, entre eles Tunes (1981), Simão (1982a, 1982b e 1989), Zanelli (1992) e Larocca (1999). Estes pesquisadores mostram que a utilização deste procedimento permite a construção do conhecimento sobre uma situação referida.

A interação recorrente entre o pesquisador e o participante, em torno de um tema específico, tem como uma das resultantes o que Simão (1989 *apud* Zanelli, 1992), denomina *construção de conhecimento*, ou seja, transformação e modificação das informações sobre o tema, que ocorre na medida que as entrevistas vão sendo realizadas.

Zanelli (1992) afirma que esta postura frente ao ato de pesquisar assume a ausência de neutralidade, uma vez que o conhecimento é gerado em um processo de participação mútua e em um contexto de forças sociais e valores individuais. A interação entre pesquisador e participante pressupõe também autonomia de ambos os interlocutores, que têm a possibilidade de transformação do fenômeno estudado. Esta mudança está relacionada, para a autora, à produção desse conhecimento ativo. Conhecimento e ação, portanto, estão dialeticamente associados.

Simão (1982a) diz que este processo pode ser compreendido como uma interação planejada entre um “ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (p.37), voltando-se à fonte original dos dados na medida da necessidade de sua consulta, até que ele seja considerado satisfatoriamente compreendido.

A partir da fala integral do participante, o pesquisador procede a busca de significado daquilo que foi relatado até que ambos concordem com o que foi discutido. É mister lembrar que à medida que o pesquisador categoriza o relato verbal do sujeito ele está operando sobre

sua fala, incluindo elementos do universo daquele que está transcrevendo e categorizando (Zanelli, 1992).

Engelmann (1983: 1453 *apud* Zanelli, 1992) afirma que “o significado é algo que se encontra por trás da fala em seu nível semântico e referir-se a este significado é fazer alusão a algo que acontece dentro do indivíduo”. Assim, estudar a linguagem implica em tentar compreender eventos que são de natureza privada, através do exame exaustivo das verbalizações.

Zanelli (1992) relata que a produção lingüística pode ser analisada, entre outros itens, em termos da informação que expressa, a fim de descobrir os objetivos ou para detectar as crenças e atitudes da pessoa que fala ou escreve. Parte-se do pressuposto de que, na linguagem cotidiana, o discurso tem uma coerência possível de ser compreendida.

A linguagem, portanto, é um elemento central e permeia todo o processo que se estabelece na interação entre pesquisador e participante, até produzir um conhecimento significativo para o contexto em que foi construído (Zanelli, 1992).

Tendo em vista essas considerações metodológicas acerca dessa estratégia de pesquisa, os professores foram convidados a opinar acerca do tratamento dos dados, construído a partir de suas falas, possibilitando-lhes que alterassem ou suprimissem falas e análises com as quais não concordassem. Essa chamada a um segundo momento de entrevistas, agora coletivas, foi realizado através do envio de um *e-mail* comum a todos os professores. Esse *e-mail* continha a explicação de como seriam realizadas as entrevistas recorrentes, uma sugestão de data, que foi aceita posteriormente pelos professores, e o tratamento das entrevistas, ou seja, a materialidade de todas as entrevistas realizadas, apresentada através de recortes das transcrições das entrevistas individuais, já categorizadas segundo os eixos de análise acima mencionados.

Ficou acordado com o grupo de professores que essas entrevistas seriam realizadas seguindo a formação dos dois Grupos de Trabalho de professores participantes do projeto *Escola Singular: ações plurais*. Inicialmente foi programado apenas um dia de reunião para a realização desta etapa. Entretanto, ao término do primeiro dia de entrevistas houve o entendimento, pelos dois grupos de trabalho, de que esses momentos de discussão deveriam ser aprofundados, o que resultou num acordo de que se prosseguissem as entrevistas nas semanas seguintes, até que fossem contemplados todos os eixos e todas as falas presentes no

material apresentado aos professores. O período de realização das entrevistas foi, portanto, de três reuniões semanais, entre maio e junho de 2008. Nessas reuniões foram também realizadas as entrevistas recorrentes referentes a uma outra pesquisa de iniciação científica, com objetivo de compreender a relação da comunidade escolar com a parceira estabelecida entre escola e universidade. Esse foi um movimento muito importante segundo relatos dos próprios professores no momentos das entrevistas. O fato de as duas pesquisas referirem-se a processos de pesquisa, ação, trabalho coletivo e prática docentes, permitiu uma grande integração entre as duas entrevistas e, de acordo com os dois grupos de professores possibilitou um momento importante de retomada de consciência sobre diversos aspectos das ações da escola.

O encaminhamento das entrevistas se deu, nos dois grupos de trabalho, da seguinte forma: primeiramente os objetivos dessa pesquisa foram lembrados, através da leitura dos mesmos e apresentação projetada. Em seguida, foram apresentados os eixos de análise elaborados durante o primeiro tratamento dos dados, juntamente com uma breve explicação sobre cada eixo. Após o entendimento e discussão acerca da estratégia das entrevistas recorrentes, os recortes das falas foram projetados e cada professor foi convidado a ler sua fala dentro de cada eixo. Após a leitura, o professor se posicionava em relação tanto à categorização de sua fala quanto a outros aspectos que julgasse relevante. Ao grupo todo era permitido opinar sobre os mesmos aspectos, e nesse movimento, foi possível observar discussões sobre o trabalho da escola emergirem num diálogo livre e aberto. Os professores dos dois grupos retomaram pontos do trabalho que, segundo eles, até aquele momento haviam passado despercebidos ao olhar do grupo.

Embora as entrevistas tenham sido encaminhadas da mesma maneira nos dois grupos, houve particularidades entre eles em relação ao tratamento das falas apresentadas. No Grupo de Trabalho 1, constituído por professores da 5ª a 8ª série, optou-se por manter traços da oralidade presentes nas falas transcritas. Já no Grupo de Trabalho 2, constituídos por professores de 1º e 2º ciclos, a opção foi por amenizar vícios de linguagem ou uso de expressões informais na apresentação escrita das falas. Respeitando esse acordo, as falas foram mantidas no primeiro caso, e modificadas, mantendo seu sentido original, no segundo caso. As falas abaixo relacionadas são, portanto, o resultado final do diálogo dos grupos nos momentos das entrevistas tanto no que diz respeito à categorização quanto à apresentação das mesmas.

De maneira geral, acredita-se que o objetivo central dessas entrevistas, produzir coletivamente uma materialidade acerca das falas dos professores com marcas pessoais e do grupo em cada fala e em cada eixo de análise, foi atingido. E a expectativa em relação ao objetivo de proporcionar um momento de metareflexão sobre o trabalho da escola, sobre a prática de pesquisa e sobre as relações de parceria entre os integrantes do projeto, no entendimento desse trabalho, foi superada nos dois grupos. Houve momentos de discussão, de parada, de retomada de aspectos do trabalho escolar, de tomada de consciência sobre ações cotidianas, de avaliação dos processos de reflexão individuais e coletivos. Esse momento se constituiu, segundo os próprios professores, em um exercício de leitura, de ouvir e ser ouvido, de exposição de pensamentos, de diferenças e semelhanças de opiniões sobre as questões formuladas nas entrevistas individuais. Mais que isso, foi um momento de tomada de consciência sobre a transformação do olhar de cada professor, e do grupo, sobre o trabalho realizado no contexto de um projeto de pesquisa que visa promover justamente essa transformação do olhar, do entender, do pensar sobre a prática docente. Diante dessa constatação, foi proposto por uma das professoras do Grupo de Trabalho 1, que se fizesse um trabalho de escrita coletiva sobre essa experiência de entrevistas recorrentes, como forma de divulgar esse importante momento de reflexão. A partir dessa idéia, no mês de agosto os docentes desse grupo juntamente com as pesquisadoras envolvidas nestes dois trabalhos produziram uma comunicação verbal e escrita sobre a experiência das entrevistas, relatando a contribuição desse momento para a tomada de consciência, por todos os envolvidos, sobre a transformação ocorrida no olhar do professor sobre seu trabalho durante o projeto de pesquisa. A comunicação, com o título *“Quando o nosso olhar, transformado, a nós se revela: entrevistas de participantes de um projeto coletivo”*, foi apresentada no IV Seminário Fala (outra) Escola, em outubro de 2008, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Diante da acolhida dessa estratégia de pesquisa por todo o grupo de professores da escola, considera-se essa etapa de pesquisa bem sucedida, bem como as relações que se estabeleceram entre pesquisadora e escola, cujos laços de aprendizagem e convivência vêm se estreitando a cada momento de troca ocorrido na escola.

Após esse momento de produção coletiva de dados acerca da realidade de pesquisa e prática docente, inicia-se o movimento de análise, com vistas de satisfazer os objetivos desta pesquisa.

3. Procedimento de análise dos dados.

A partir da realização das entrevistas recorrentes, buscando satisfazer o objetivo da pesquisa, foi realizada a *Análise de Conteúdo* proposta por Bardin (1979), em virtude de ser este um procedimento muito utilizado em pesquisas qualitativas.

Segundo Bardin (1979), o que se designa sob o termo *Análise de Conteúdo* é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Segundo a autora, a *Análise de Conteúdo* é uma técnica de investigação que permite a leitura e interpretação de conteúdos de ilimitadas classes de conhecimentos, considerando que parte de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos das comunicações, propiciando o acesso ao conhecimento de aspectos da vida social. Moraes (1999) ainda complementa que a análise de conteúdo ultrapassa a leitura de primeiro plano, ou seja, os significados manifestos do enunciado, relacionando estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados). A *Análise de Conteúdo* articula sempre a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

As etapas para a realização deste procedimento, segundo Bardin (1979), consistem em: uma fase de pré-análise, da exploração do material e, em seguida, a do tratamento dos resultados, a da inferência e a da interpretação. Para Moraes (1999), toda leitura constitui uma interpretação e esta nunca ocorre de forma neutra, uma vez que a *Análise de Conteúdo* é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados.

Dentre as várias possibilidades de *Análise de Conteúdo*, na presente pesquisa a opção foi pela análise categorial de dados, através de recortes de verbalizações dos participantes, não havendo, assim, um sistema de categorias previamente definido, mas considerando os eixos de análise do conteúdo das respostas dos participantes à entrevista realizada, discutidos e modificados no momento das entrevistas recorrentes. O que se segue, portanto, é a apresentação das falas segundo os eixos de análise acordados entre pesquisadora e

professores-pesquisadores da escola, juntamente com a interpretação dessas falas à luz de toda a teoria revista durante o período de realização da pesquisa. Essa interpretação não assume pretensões de neutralidade ou objetividade. Assume a necessidade sentida pela pesquisadora de diálogo entre a teoria estudada e discutida com os conhecimentos produzidos no coletivo da escola. Assume a posição subjetiva do olhar historicamente determinado. Esse mesmo olhar sobre os conhecimentos que se transformou durante e por conta do processo de pesquisa. Essa interpretação assume, pois, sua condição humana: está inacabada e aberta a novos olhares, novas inferências, novos diálogos.

III. A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA DOCENTE:

A reflexão do professor.

Apresentam-se, a seguir, os eixos de análise assumidos por essa pesquisa, e as falas dos professores correspondentes a cada eixo. Não será feita a separação de falas por grupos de trabalho, pois essa separação foi feita apenas no momento das entrevistas, atendendo a uma demanda de tempo e espaço para a realização das mesmas. O olhar sobre as falas permitiu o entendimento de que há, respeitando as singularidades e especificidades de cada professor, uma unidade não de opinião, mas de entendimento sobre *ser escola*. Respeitando essa unidade de ser escola, tanto apontada pelos professores em suas falas, estas serão apresentadas aqui sem distinção entre grupos de trabalho, período ou série. Em negrito, estão identificados os trechos que mais chamaram a atenção dos professores acerca das verbalizações apresentadas nas entrevistas recorrentes. Em seguida, a interpretação das falas sobre os aspectos apontados do trabalho escolar em relação à pesquisa e prática docentes que convidaram o olhar dessa pesquisa à discussão.

1. Existência de uma pesquisa realizada pelo professor desencadeada por dilemas e/ou situações encontrados na prática cotidiana.

- *“Eu terminei minha dissertação em julho, e eu acho que esse semestre foi bem parado em termos de produzir conhecimentos acerca do cotidiano. Quando eu terminei a dissertação eu tive muita clareza de que eu quero continuar falando sobre o trabalho da orientadora, pretendo estender a minha discussão que foi muito individual, fazer um grupo de orientadoras para discutir isso. Esse é o meu objetivo daqui a um tempinho.”*

- *“Eu pesquisei a motivação do aluno. E buscando sempre atividades diferenciadas na motivação (...) Geralmente eu busco leituras de atividades e também dentro do meu conteúdo uma reflexão de como a atividade pode ser dada em uma aula que motive o aluno.”*

- *“E ultimamente o que tem me encantado bastante na pesquisa é eu escrever o que eu vou vivendo, a coisa de ser uma professora que vê as memórias. Fui num congresso ano passado que mobilizou muito em mim essa coisa de memória, de autobiografia. E como estou na fase de me aposentar, é como se eu tivesse que deixar registrado meu trabalho, sabe?”*

- “Pesquisa dentro do projeto *Escola Singular: ações plurais (...)* Eu sinto que de quatro anos pra cá eu fui trabalhando a coisa do afetivo mesmo. Sempre tive uma coisa do afetivo bem forte com os alunos, mas eu acho que eu fui dando mais valor, mais intenção.”

- “No trabalho do projeto *Escola Singular: ações plurais*, é um momento em que eu me volto para a minha prática também. É parada, sabe? Na hora que você está lendo, escrevendo, você pára e pensa a prática.”

- “Desde o início do projeto o meu foco maior foi a interdisciplinaridade, porque eu como professora de 5ª a 8ª sempre gostei de fazer parcerias com os colegas. Porque eu acho que o conhecimento é muito fragmentado na escola (...). E meu foco de pesquisa, sinceramente, esse ano não está muito... Quer dizer, eu continuei a questão da interdisciplinaridade, mas sem ter um grupo que planejasse, discutisse, então sinceramente, eu fiquei até um pouco perdida.”

- “Um dos focos da pesquisa que acho que está na minha fala, é essa questão da interação: relações interpessoais, que tem sido meu foco no trabalho de reflexão.”

- “Acho que é essa questão das interações que me pega para escrever, para estudar. E isso também nas relações que eu tenho com os meninos. Eu acho que eu cheguei num ponto do que eu já ofereci pra eles e agora eu vou ter que puxar muito mais de mim e oferecer outras possibilidades, sabe?”

- “Eu tenho pesquisado projetos, porque eu gosto muito de projetos. Eu tenho um projeto de resgate cultural que eu gosto de aplicar quando eu estou substituindo alguém, sempre aplico o resgate cultural, o folclore.”

- “Pessoalmente eu vou atrás do estudo de Vygotsky. E principalmente na influência da afetividade no aprendizado. Como sou da área de exatas eu sempre coloquei acima de tudo a razão. E me deparei com Vygotsky e sempre estou me questionando sobre isso. Especificamente é a influência que a afetividade tem na aprendizagem.”

- “Inicialmente o que eu faço mesmo é a parte teórica: lendo os textos de Vygotsky, tentando fazer relação com meu dia-a-dia em sala de aula, “Será que é isso aqui que está ocorrendo, será que não é?”. Então é isso: praticamente estou lendo tudo o que encontro de Vygotsky, alguns textos específicos de outros autores que usam a linha de Vygotsky, voltados para o ensino da matemática. Basicamente é isso a minha pesquisa, o que estou estudando.”

- “Acho que vou ter que correr atrás de motivação, acho que vou ver no GT. No gtzinho não. Mas acho que ainda falta esse tema para mim. Eu falo que a concorrência da aula é injusta, porque você tem que concorrer com joguinho de computador, com a Internet, futebol, que na idade deles é mais interessante, não tem como negar. A motivação, como competir com isso, mudança na aula, mudança no conteúdo, talvez... Acho que vai chegar nisso. Gostaria de motivar mais meus alunos, aquele que fica quieto, que fica virado para

trás, o que está conversando na hora... Essa é minha procura além da afetividade, que eu acho que não vou parar de estudar isso.”

*- “Eu iniciei analisando o movimento histórico da inclusão a nível mundial. Pra gente entender um pouco o porquê da resistência à inclusão da pessoa com deficiência mental. Que a gente aceita tranqüilamente as outras deficiências, mas a mental não, a gente acha que a escola não é para eles. **Aí depois eu comecei a analisar aqui no Brasil como foi esse movimento, até chegar na nossa escola. Fazendo uma análise se a nossa escola é inclusiva ou não, a partir dos discursos dos professores nos conselhos de classe-série. E agora eu estou pesquisando a amizade. Porque eu acho que para o aluno com deficiência mental o mais importante além do pedagógico é a amizade, é ele saber conviver socialmente. Então eu comecei de lá de fora pra chegar aqui na escola.”***

*- “Ano passado eu fiquei na parte do lúdico, o trabalho em sala de aula através dos jogos pela característica da turma (...) **Aí comecei a me interessar por metodologia de projetos e esse ano eu me enveredei por esse lado(...).”***

*- “**Deu para perceber que a gente não tem uma metodologia de projeto aqui na escola, existem algumas pessoas que trabalham com projetos isolados dentro de sua sala de aula (...)** E é isso mais ou menos que eu venho fazendo, tentando desenvolver projetos junto com meu grupo, com as crianças que eu atendo aqui na escola.”*

*- “**Eu tive uma experiência na FUMEC, a mais ou menos uma década já se fala em trabalhar com projetos, só que foi uma coisa jogada. Nós tivemos um seminário, onde uma pessoa falou sobre a importância de trabalhar com projetos. Aí veio assim: “a partir de agora vai ser assim”. Então a gente teve que estar buscando por conta, pegando o rumo, fazendo trocas.”***

*- “**No momento eu gostaria de estar estudando Bakhtin (...). Acho que vai estar ajudando a entender a relação das crianças, da aprendizagem.”***

*- “**Fiz na ótica da afetividade desde o início. Esse é o meu tema, porque eu tive um aluno, o Leonardo, e a partir dele eu comecei a questionar outras maneiras de se aproximar dos alunos. Porque ele era um menino que chegou para nós aqui e ele fugia da escola, não ficava aqui, era muito resistente (...)** daí eu comecei a buscar outros caminhos, porque não é só você transmitir o conteúdo, você tem que ter outras coisas para se relacionar com a criança (...) meu trabalho foi em cima da auto-estima, de mostrar para ele que ele era capaz, que tinha condições. **A partir do Leonardo eu senti necessidade de que eu tinha que buscar algum referencial teórico, que não adiantava só a minha prática. (...)** Aí eu comecei a estudar, a buscar outras maneiras.”*

*- “**O caso do Leonardo me motivou a buscar novos caminhos. Aí no ano seguinte entra o projeto Fapesp. Aí eu tinha que ter um objeto de estudo. Casou, entendeu? A minha preocupação em como lidar com o Leonardo, e a necessidade de procurar um tema para***

pesquisar com o projeto, olhar para a minha prática. **Aí eu fui ver que não é só cognição que é importante, o afetivo também, então comecei a estudar.**”

- **“Hoje meu objeto é o trabalho coletivo, a importância das trocas, dos trabalhos em grupo mesmo, a importância do outro.** A gente estuda bastante Bakhtin, que fala muito dessa importância, até o Vygotsky também. Acho que a questão da auto-estima dos alunos em trabalhar em grupo.”

- **“A minha pergunta inicial era assim: por que algumas crianças aprendem e outras não? (...). O outro direcionamento que eu tomei foi a importância do trabalho coletivo, o quanto enriquece até você poder identificar outros saberes dessas crianças.** Porque como professora da sala você fica muito angustiada que ela aprenda a ler e escrever. E quando a Andréa e eu fazíamos a troca no ano passado, uma entrava na sala da outra. O quanto isso para o professor pode não ser tão importante... O professor que não tem a obrigação, a retenção no final do ano aponta **“Ah, ela não sabe ler e escrever, mas sabe fazer isso e aquilo.”**

- **“Mesmo fora do projeto Escola Singular: ações plurais, a gente está o tempo todo refletindo, revendo, observando como a gente faz. Acho que a coisa mais legal para pesquisar a própria prática é quando você tem interlocutores dentro da sala de aula(...)**no passado eu tinha duas estagiárias e também foi muito bom porque elas perguntavam pra mim tudo o que eu fazia, por que eu tinha trabalhado daquele jeito. Como elas conheceram o projeto logo no início do ano elas faziam as questões. E quando outra pessoa te pergunta por que você está fazendo aquilo é muito legal, porque você pára pra pensar no que faz.”

- **“Na verdade o meu tema tem sido como eu venho me constituindo professora de escola pública municipal.** (...) Como eu lido com a criança que não aprende, como que eu lido com as relações interpessoais, os conflitos que surgem tanto no grupo de alunos como no grupo de professores, como eu circulo dentro da escola. Como eu estabeleço vínculos de afetividade e confiança para que isso se reverta em aprendizagem e trabalho, como eu administro os conflitos com as famílias. Isso tudo me leva a olhar como eu estou baseando as minhas ações para que isso esteja acontecendo bem.”

- **“A escola passou a ver o aluno como sendo de todos.** Houve um trabalho geral nesse sentido porque elas passaram a ver que não é só o aluno que tem deficiência que tem dificuldade, mas os que têm deficiência têm um diagnóstico que assusta. Então elas conseguem quebrar essa barreira e ver que elas têm uma com inúmeros saberes, inúmeras dificuldades.”

- **“E outra coisa que eu acho muito importante nessa escola que são os professores que tem estado aqui durante alguns anos.** Então aluno da professora X já foi da professora Y, então elas podem trocar, uma traz informação para a outra do que já sabe. **Mostra para a outra no que o aluno já evoluiu. Acho que são contribuições que tornam o aluno da escola.”**

A pesquisa que o professor realiza

A partir das falas acima apresentadas, foi possível inferir considerações importantes sobre a pesquisa que o professor realiza sobre sua prática. Em comum, todos os professores afirmaram realizar pesquisas motivados por aspectos pertencentes ao cotidiano de trabalho: dilemas ou problemas de ordem prática de sala de aula, desejo de aumentar o conhecimento específico de sua área ou acerca de processos pedagógicos de uma forma geral, necessidade de afirmação de sua ação docente. Para Sacristán (1998), de acordo com Giesta (2001):

a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, quando o professor tem a preocupação constante de explicitar, clarificar e estabelecer ligações dos dilemas profissionais e pedagógicos no cotidiano escolar, extraindo as derivações que se agrupam em torno desses dilemas. (GIESTA, 2001, p. 52)

A partir dessas afirmações, tendo como plano de fundo a literatura sobre a pesquisa que o professor realiza, buscou-se o eixo de análise apresentado. Olhando mais atentamente para o conjunto de verbalizações apresentadas pelos professores sobre as pesquisas que realizam, foi possível definir dois tipos de motivação fundamentais:

- a) Necessidade de buscar *fundamentação teórica* para solucionar dilemas encontrados no cotidiano.
- b) Crença na necessidade de caracterização e *compartilhamento do trabalho docente* de forma geral, ou de aspectos específicos que o compõem.

A análise que se segue, portanto, está muito mais relacionada à motivação do professor em pesquisar do que ao tipo de pesquisa realizada por ele. De fato, o tipo de pesquisa realizado pelos professores entrevistados está fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, conforme apresentado anteriormente. Considerando a existência, na escola, de um projeto de pesquisa com o objetivo de promover a reflexividade docente, torna-se importante analisar quais as motivações dos professores em relação às pesquisas que realizam, a fim de compreender o olhar do professor sobre sua prática: que problemas cotidianos enfrenta, quais suas necessidades, seus desejos, suas prioridades. Dessa forma será possível compreender a relação de sua prática com sua pesquisa, dentro de um projeto coletivo de escola baseado nas relações entre essas duas dimensões do trabalho docente.

a) Necessidade de buscar fundamentação teórica para solucionar dilemas encontrados no cotidiano.

A maior parte das falas dos professores diz respeito à necessidade de ter um tempo de reflexão e estudo com a finalidade de solucionar ou compreender melhor algumas das situações encontradas por eles em suas salas de aula. Seus objetos de pesquisa são determinados ou fortemente influenciados por alguma característica do trabalho apreendida pelo olhar do professor: *“Desde o início do projeto o meu foco maior foi a interdisciplinaridade, porque eu como professora de 5ª a 8ª sempre gostei de fazer parcerias com os colegas. Porque eu acho que o conhecimento é muito fragmentado na escola.”*¹(Prof2007)². Ou mesmo: *“Fiz na ótica da afetividade desde o início. Esse é o meu tema, porque eu tive um aluno, o L., e a partir dele eu comecei a questionar outras maneiras de se aproximar dos alunos (...) A partir do L. eu senti necessidade de que eu tinha que buscar algum referencial teórico, que não adiantava só a minha prática.”*(Prof2007).

Essa busca pela pesquisa motivada por situações encontradas na prática cotidiana é determinada pelo contexto no qual o trabalho do professor se insere. A ação reflexiva faz com que a dinâmica do olhar para a prática por parte do professor acompanhe o movimento da turma, de cada aluno, de cada escola, ou de cada período vivido pelo professor. O professor-pesquisador reflexivo que assume postura investigativa frente a seu cotidiano está atento a cada sinal de seu trabalho, a cada ponto que pode ser explorado, compreendido ou solucionado. Nesse movimento, sua prática se torna outra e, portanto, as condições também se tornam outras. Não é precipitado afirmar, portanto, que sua pesquisa se faz outra diante desse quadro, ainda que se tratando de objetos, temas ou maneiras de se fazer pesquisa: *“Ano passado eu fiquei na parte do lúdico, o trabalho em sala de aula através dos jogos pela característica da turma (...) Aí comecei a me interessar por metodologia de projetos e esse ano eu me enveredei por esse lado(...)”*(Prof2007).

Ao assumir a postura investigativa, o professor que problematiza sua prática percebe que a experiência vivida em sala de aula, embora importante para o desenvolvimento de suas

¹ As falas dos professores serão apresentadas em itálico e entre aspas.

² Manter-se-á o anonimato dos participantes nessa apresentação, e essa grafia define a fala do professor e o ano em que foi enunciada em entrevista.

atividades, não é suficiente diante da complexidade encontrada no cotidiano escolar. Ele passa, então, a sentir necessidade de buscar a teoria: *“A partir do L. eu senti necessidade de que eu tinha que buscar algum referencial teórico, que não adiantava só a minha prática. (...) Aí eu comecei a estudar, a buscar outras maneiras.”*(Prof2007). Em um contexto como o da escola estudada, onde há o desenvolvimento de um projeto apoiado nas vivências coletivas, na troca de informações e na garantia da determinação de tempo e recursos físicos para o estudo, a leitura, a busca por novos conhecimentos. Então, o professor realiza o movimento de partir da prática, estudar a teoria, retornar à prática e olhar novamente para a teoria com o olhar de quem buscou, compreendeu e, avaliando teoria visita a prática, pode produzir suas teorias pessoais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os professores indicaram essa mudança de práticas e de olhar para a teoria em suas falas: *“Eu pesquisei a motivação do aluno. E buscando sempre atividades diferenciadas na motivação (...) Geralmente eu busco leituras de atividades e também dentro do meu conteúdo uma reflexão de como a atividade pode ser dada em uma aula que motive o aluno.”*(Prof2007). Ou ainda a fala de um professor que mostra o questionamento que faz de seu cotidiano: *“Inicialmente o que eu faço mesmo é a parte teórica: lendo os textos de Vygotsky, tentando fazer relação com meu dia-a-dia em sala de aula, “Será que é isso aqui que está ocorrendo, será que não é?”*(Prof2007)

Reconhecendo dilemas em sua prática, o professor-pesquisador busca, em produções teóricas, uma maior compreensão para o fenômeno educativo estudado. Compreendendo o fenômeno, ele passa a olhar para a sua prática com o mesmo perfil investigativo com que iniciou sua busca teórica. Esse olhar, nesse movimento, se torna outro, marcado pela teoria e por considerações pessoais sobre essa teoria. Nesse movimento, assume uma visão crítica, tanto em relação a teoria estudada, quanto em relação a sua própria prática. A relação teoria-prática, muitas vezes colocada como uma relação dicotômica, transforma-se sob a prática do professor-pesquisador. Torna-se uma relação prática-teoria-prática-teoria..., em uma relação dialógica entre essas dimensões do fazer pedagógico. Conhecendo sua prática, questionado-a, assim como questiona a teoria, o professor se torna autônomo em sua atividade curricular. De acordo com Fiorentini, Souza Jr e Melo:

O domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele - o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente - a ser apropriado/construído pelos alunos. (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998, p.

Essa autonomia intelectual é conquistada pelo professor a partir do momento em que faz a avaliação de que sua prática, ressignificada pela pesquisa, se transforma. Avaliando sua prática cotidiana na relação com a pesquisa, os professores deram pistas de uma transformação no olhar:

“Pessoalmente eu vou atrás do estudo de Vygotsky. E principalmente na influência da afetividade no aprendizado. Como sou da área de exatas eu sempre coloquei acima de tudo a razão. E me deparei com Vygotsky e sempre estou me questionando sobre isso. Especificamente é a influência que a afetividade tem na aprendizagem.”(Prof2008)

“Pesquisei dentro do projeto Escola Singular: ações plurais (...) Eu sinto que de quatro anos pra cá eu fui trabalhando a coisa do afetivo mesmo. Sempre tive uma coisa do afetivo bem forte com os alunos, mas eu acho que eu fui dando mais valor, mais intenção.”(Prof2007)

Além dessa pesquisa motivada pela necessidade de compreender aspectos do fenômeno educativo com a finalidade de solucionar dilemas de ordem prática, outra motivação à pesquisa apreendida das falas dos professores foi em relação à própria necessidade de caracterizar o trabalho docente, ou aspectos destes.

b) Crença na necessidade de caracterização do trabalho docente de forma geral, ou de aspectos específicos que o compõem.

Tratando dos saberes docentes, os autores Fiorentini, Souza Jr. E Melo afirmam que

para o(a)s professore(a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professore(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão. (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 1998, p. 311)

Faz-se necessário reafirmar que não se trata, no caso dos autores e no presente trabalho, de se defender apenas os saberes docentes adquiridos na prática e na experiência em

detrimento daqueles saberes pedagógicos construídos na academia, ou em contextos não necessariamente ligados à sala de aula. O que se pretende aqui é reafirmar a importância de dar voz à experiência docente no momento de produção de conhecimento pedagógico. Os saberes adquiridos na prática docente são repletos de comprovação e avaliação positiva por parte dos docentes. São eles que direcionam o olhar crítico e questionador do professor a sua prática, a sua pesquisa, a troca entre seus pares. Mais que reconhecido, esses saberes devem ser valorizados e divulgados. A troca de saberes da experiência profissional ainda favorece o diálogo entre o professor que escreve, narra e posiciona sua própria teoria profissional e aquele que lê, ouve, compartilha desses saberes. É uma bonita condição de reconhecimento e alteridade entre os professores e seus pares, que em muito favorece o desenvolvimento de propostas curriculares coletivas e coesas.

A pesquisa motivada por essa necessidade de caracterização do trabalho docente é realizada pelo profissional que deseja narrar um processo, uma trajetória de sucesso, ou até mesmo de insucesso. Ela revela um sentimento por parte do professor de 'deixar uma herança' intelectual a seus pares, um conjunto de conhecimentos que ao serem socializados podem inspirar ações, propor mudanças, denunciar condições, convidar ao debate, somar esforços no sentido de uma aprendizagem docente permanente, consciente e intencional.

O olhar sobre as falas dos professores nos permite encontrar algumas falas que nos remetem a essa categoria:

“Quando eu terminei a dissertação eu tive muita clareza de que eu quero continuar falando sobre o trabalho da orientadora, pretendo estender a minha discussão que foi muito individual, fazer um grupo de orientadoras para discutir isso. Esse é o meu objetivo daqui a um tempinho.”(OP2007)

“E ultimamente o que tem me encantado bastante na pesquisa é eu escrever o que eu vou vivendo, a coisa de ser uma professora que vê as memórias. Fui num congresso ano passado que mobilizou muito em mim essa coisa de memória, de autobiografia. E como estou na fase de me aposentar, é como se eu tivesse que deixar registrado meu trabalho, sabe?” (Prof2007)

“Na verdade o meu tema tem sido como eu venho me constituindo professora de escola pública municipal. (...) Como eu lido com a criança que não aprende, como que eu lido com as relações interpessoais, os conflitos que surgem tanto no grupo de alunos como no grupo de professores, como eu circulo dentro da escola. Como eu estabeleço vínculos de afetividade e confiança para que isso se reverta em aprendizagem e trabalho, como eu administro os conflitos com as famílias. Isso tudo me leva a olhar como eu estou baseando as minhas ações para que isso esteja

acontecendo bem." (Prof2007)

A valorização ou reconhecimento da pesquisa que narra as experiências e aprendizagens docentes podem esbarrar em concepções de pesquisas baseadas em ideais positivistas de produção de conhecimento, uma vez que esse tipo de pesquisa fere um dos pilares do chamado 'conhecimento científico' nos moldes dessa corrente: a objetividade e a neutralidade do conhecimento produzido. Como não há o distanciamento necessário entre sujeito e objeto estudado, essas duas características dão lugar a uma subjetividade e a um envolvimento com o objeto de estudo, a própria prática, de maneira que não há separação nítida entre sujeito e objeto. O sujeito que pesquisa compõe seu próprio objeto, de maneira que esse é extremamente influenciado pelo sujeito que olha, sente, investiga, transforma e se deixa transformar num movimento dialético infinito. Em defesa de um novo paradigma de produção de conhecimento, e reiterando a ausência de neutralidade no processo de pesquisa, Ferraço (2002) nos diz que

romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudos são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e de ruim. (FERRAÇO, 2002, p. 103-104)

Cunha e Prado (2007) apontam as contribuições de Alves e Garcia (2002) para a caracterização da pesquisa que o professor realiza, diferente das já conhecidas convenções de se pensar sobre e fazer ciência. Segundo os autores, os aspectos mais importantes da pesquisa que o professor faz no/do cotidiano são:

- a) O sentimento de mundo: o pesquisador sente o mundo, ao invés de tomar distância e ver de longe, assumindo sua subjetividade;
- b) Virar de ponta cabeça: a teoria deixa de ser ponto de partida e a prática torna-se o referencial principal;
- c) Beber em todas as fontes: em função das múltiplas e complexas relações do cotidiano, exige-se ir além do pensamento herdado, buscando novas fontes (fotografias, contos, documentos variados), assumindo o heterogêneo.
- d) Narrar a vida e literaturizar a ciência: os processos e movimentos do cotidiano exigem uma nova escrita, comunicando ciência e arte (literatura, artes plásticas, fotografia, poesia, etc.), desvelando uma rede de comunicação de múltiplas linguagens. Sins e Nãoos.

Ainda que o caminho para o estabelecimento e para o reconhecimento da pesquisa que narra a trajetória profissional docente seja por vezes difícil, ele faz parte do percurso do professor reflexivo, que “age direcionado por uma consideração séria e cuidadosa e respeito daquilo que acredita e pratica, analisando o que justifica as causas e as consequências de propostas teóricas ou experiências realizadas” (GIESTA, 2001, p. 23).

Nesse percurso o olhar do professor, e sua ação, se transformam. Reconhecer essa transformação exige da organização escolar um tempo para a reflexão individual e coletiva. É dessa transformação e desses momentos de reflexão que tratam os próximos eixos de análise apresentados.

2. Indícios de transformação de ações e explicações para situações presentes na prática docente após o início da realização da pesquisa.

- *“Eu enxergava o cotidiano como um vilão, engano. A minha prática é constitutiva do cotidiano e vice-versa. Hoje eu olho para o dia-a-dia com uma possibilidade de pensar sobre ele. Acho que dentro disso eu hoje estou muito mais preocupada em como fazer do que com o que fazer. Então pra mim isso foi uma grande transformação. A outra coisa é reconhecer o fazer da orientadora pedagógica porque naquela época eu entendia que era absolutamente imprescindível na escola. E até é. Mas tem várias possibilidades. Eu entender e ter visibilidade do meu trabalho eu acho que foi uma coisa bem legal.”*

- *“Acho que acabou o conformismo. (...) Parar a aula e realmente às vezes pedir desculpas(...), discutir as relações, isso era uma coisa que eu não tinha. Então hoje eu tenho feito com mais frequência (...). Aprendi a parar, e retomar. Acho que isso foi o que mais se transformou.”*

- *“Eu não estou contente [com a prática], mas acho que eu não estar contente para mim é muito bom, porque é isso que me motiva buscar a compreender por que isso não dá certo, por que tal aluno não aprende. Não me deixa cair no conformismo.”*

- *“Essa coisa de fazer assembleia de classe, resolver os problemas na hora, ajudar os alunos a resolverem os problemas na sala, fazer algumas estratégias de conversa, de cumprimento. Não dou aula enquanto eles não param de falar. Antigamente eu chegava e berrava junto, era um horror.”*

- *“Acho que também muda o fato de eu entender a escrita do aluno. (...) A minha escrita no começo era super descritiva, uma ata. E a gente foi fazendo uma prática de escrita na reunião de “você escreve o que aconteceu, mas põe suas reflexões”, e eu tinha*

essa dificuldade. Eu acho que isso acabou me permitindo ver a dificuldade na escrita do aluno, a dificuldade que às vezes ele tem de ler e escrever a resposta.”

- *“Como Ciências é um conteúdo que tem muita prática, eu sempre gostei muito de estudar a prática, mas a gente não escrevia. A gente estudava, fazia na sala de aula, dava certo, e ninguém ficava sabendo. É diferente de quando a gente faz a coisa e escreve sobre ela, porque aí você reflete de novo.”*

- *“Eu achava que pesquisador tinha que ter aquele espaço e aquele tempo para sentar e ficar pesquisando, sabe? Mas acho que é meio no dia-a-dia. E nem sempre eu escrevo, nem sempre eu consigo... Mas tem essa coisa de esperar os alunos, acompanhar o ritmo deles, aprendi de dois anos pra cá. E acho que isso é uma reflexão: da sua atitude.”*

- *“Só que o fato de você começar a ler mais, a relacionar a teoria com a prática, a olhar para o que seus alunos fazem como dados para o seu trabalho, não simplesmente para avaliar... Acho que tudo isso mudou. Me ajuda mais quando vou preparar minhas aulas, ou quando estou meio desanimada, as coisas não estão dando muito certo... Parece que a gente vê com outros olhos: quer encontrar saídas, percebe que essas dificuldades e dilemas existem mesmo, para todos os profissionais... Dá mais confiança pra gente.”*

- *“Eu nunca fui uma professora de trabalhar só gramática, sempre gostei de trabalhar com produção e leitura de textos. Mas hoje em dia eu consigo mais transitar por diferentes tipos de textos, escolher temas e buscar coisas relacionadas com esse tema: poesia, letra de música, texto narrativo, filme, imagens... Tentar enriquecer.”*

- *“Mudou um pouco o meu olhar no sentido de que tem que ter motivação: tanto sua quanto do aluno. E para ter essa motivação você vai buscando novas maneiras, novos jeitos, e isso é uma coisa que eu tenho mais clareza agora. Sempre fiz, mas mais intuitivamente. E a gente estudando mais, a gente lendo a gente vai modificando, é por conta dessas coisas.”*

- *“Acho que além dessa coisa de nos fortalecer ele enriquece mais o nosso olhar, porque você está trabalhando em grupo, você ouve a visão do seu colega de matemática, de ciências... Aquela coisa que eu falei que na escola o conhecimento é muito fragmentado, parece que quando você trabalha em grupo você tem possibilidade de estar mais atento a esses diferentes olhares. Então eu acho que enriquece, você aprende muito com o outro. E se você for esperto você traz isso para a sua prática. Você fica mais aberta para trabalhar mais conhecimentos na sala de aula. Porque não é porque você dá aula de matemática, por exemplo, que você não pode trabalhar outros tipos de conhecimento. Trazer a arte para a sala de aula...”*

- *“O projeto me deu outro olhar de referência sobre o que é afetividade, o que é emoção, e a gente ainda desconhece muito sobre isso. E os gztinhos que eu trabalhei foram com pessoas que me ajudaram muito a entender tudo isso. Nessa troca a gente vem descobrindo.”*

- “Em relação à minha prática, eu vejo em termos de conhecimento e segurança sobre minha própria área. As coisas que eu investi todos esses anos, eu vejo que é o rumo certo que eu peguei. Porque o que eu quero mesmo, Elaine, é que essas crianças sejam cada vez mais gente, mais coração. Passando isso eu já ganhei. Lógico que você tem o sonho do conteúdo, no meu caso a habilidade e o conhecimento corporal, mas isso a gente conquista com o tempo. Mas uma coisa que eu estudei desde o começo, desde que eu comecei a estudar agressividade: eu quero que a minha aula seja um tempo para as pessoas se tornarem cada vez mais gente, coração. Porque eu acho que hoje em dia é disso que a comunidade está precisando.”

- “Porque eu tenho um objetivo específico agora, antes não, eram vários(...) Meu objetivo é esse resgate cultural mesmo, resgatar essa cultura, o folclore. Eu gosto de trabalhar isso.”

- “Eu era uma professora muito tradicional, muito rígida e agora já vejo com outros olhos isso (...) Olhar cada aluno individualmente, porque antes eu olhava o grupo, a turma. E hoje eu estou olhando cada um. Minha pesquisa ajudou nisso.”

- “Na verdade é um mundo novo, isso coincidiu com a pesquisa: sair de uma aula de cursinho com uma turma de 70, 80 alunos e ter oportunidade de trabalhar com uma sala que é toda sua, num período maior, com um público diferente. Acho que foi um conjunto de tudo isso. E o projeto junto, que pra mim exatamente está mostrando esse outro lado: que a aula não é você vir ali e apresentar o conteúdo de matemática. No aprendizado de matemática numa sala envolve outras coisas, entre elas as relações, o lado afetivo.”

- “Tem algumas coisas que ocorrem na sala de aula que eu ficava assustado porque não entendia, com o projeto e com essa (será?) pesquisa, eu tenho um pouquinho mais de clareza. Não que não tenha mais problemas. Problemas tem demais, mas eu vejo com outros olhos, passo a entender outras situações e vou atrás de solução.”

- “Acho que sempre vai ser uma luta constante, uma corrida constante. Porque inicialmente a minha idéia era encontrar um método que desse certo pra tudo. Nos meus tempos de faculdade, nas disciplinas pedagógicas eu já procurava isso como professor, e nunca tinha uma resposta. E acho que não tenho a resposta justamente porque não há. Vai depender da turma, do ano, do aluno. É bem subjetivo isso, depende de cada caso. E eu acho que vai ser essa procura. Então se eu estou satisfeito ou não estou. Eu acho que o caminho é esse.”

- “Um aluno não fazer lição ou não prestar atenção, pra mim era o cúmulo. Achava que era mau aluno, chamava pai... E com a pesquisa eu passei a olhar de forma diferente: que isso é um sinal. Não que ele não seja um mau aluno, ele com certeza não está motivado, ou não está entendendo nada, ou tem uma dificuldade. E a cobrança é exatamente essa: acho que esse é o nosso papel. Resgatar esse aluno(...) Em toda minha aula fico atento a isso.”

- *“A maneira de pensar as aulas, de planejar. Quando eu estou selecionando as atividades, buscando, planejando, pesquisando, eu percebo o que tem que ser diferente. Passei a pensar “com essa atividade, que concepção de educação eu estarei transmitindo?”. De repensar minha prática mesmo.”*

- *“Acho que mudou meu olhar sobre o potencial deles. Sabe essa coisa de achar “Esse aí não tem mais jeito, não vai mesmo aprender” ? (...) a gente olha para a situação e pensa “Com certeza há de ter um outro caminho, a gente só não achou qual é ainda”. Passamos a ver outras potencialidades que cada aluno tem, e não ficar só naquela coisa de sala de aula, de retorno da aprendizagem. (...) Acreditar que todo mundo vai conseguir [aprender].”*

- *“Eu tive uma formação muito tradicional, eu tive que me transformar também (...)E eu acho que eu mudei muito: de cuidar das palavras que eu uso, medir mesmo as consequências. Eu me transformei, depois de anos. E o referencial teórico te mostra isso: que você não está pronta nunca, que você pode ter quarenta anos e você está sempre aprendendo, sempre se modificando.”*

- *“Eu sempre fui uma boa professora, dentro do que o sistema esperava. Antes eu era muito preocupada com conteúdo. Não que agora eu não seja preocupada com conteúdo, mas antes eu era muito preocupada com aquele conteúdo acadêmico(...), achava que o aluno tinha que ter aquele monte de conteúdo científico que ele vai usar mais tarde. Aí com o passar do projeto, das nossas discussões, da minha pesquisa, dos meus estudos eu trago para a minha prática que tem que ter também esse conteúdo científico, mas também tem que ver a motivação da criança, as relações interpessoais, entendeu?”*

- *“O aluno deve saber se relacionar, saber resolver conflitos, por isso que eu sempre faço assembléia de classe com eles. (...) antes eu passava aquele monte de conteúdo, mas não abria espaço na sala para eles se exporem, se conhecerem, eu os conhecer melhor.”*

- *“O olhar para as crianças, acreditar que cada criança tem seu tempo, que aprendem, mas que cada um tem seu ritmo e que o professor tem que respeitar esse ritmo. Então isso que mudou: saber que cada aluno tem seu tempo, e que o professor tem a obrigação de respeitar esse tempo e ajudar para que a criança supere esse tempo mais rápido.”*

- *“Acho que regras claras, objetivas e feitas com eles tem que existir sempre (...) e o professor continua e deve assumir o papel de professor, ele é o coordenador da sala, ele é o adulto, e ele tem que administrar essas relações. (...) O que mudou em mim de outros tempos é que antes eu fazia as regras, eu impunha. Dava certo? Dava, pelo medo. Mas hoje as regras da sala são feitas junto com eles, e acho que funciona melhor porque eles se cobram.”*

- *“Acho que foi perceber que antes de querer estabelecer vínculos com relação a conhecimentos eu tenho a necessidade de construir vínculos afetivos e de sentido de grupo. Acho que isso que mudou mais. Antes de fazer a interação com o conhecimento a gente vai*

fazer a interação com as pessoas. Outra coisa que mudou foi deixar de ter vergonha. Porque eu vim pra cá cheia de preconceitos. Eu não gostava de usar a lousa, o caderno, achava que tudo tinha que ser no concreto. Outra coisa que eu acho que mudou é que eu não vou dar conta de todos ao mesmo tempo. Eu tinha uma expectativa de que eu seria uma ótima professora, e que aluno meu nenhum ia ficar para trás. E que eu conseguiria alfabetizar todo mundo e eu me frustrava muito quando isso não acontecia(...) hoje estou planejando mais exercícios que dêem conta das necessidades e das dificuldades de determinados alunos. Eu consigo planejar hoje pensando nesses alunos, na linguagem que eu vou usar para atingir cada um.”

- *“Acho que sentir o apoio das professoras, perceber que a inclusão nada mais é do que valores. Saber que você está pelo menos conseguindo balançar esses valores, colocar em xeque, e isso é muito gratificante porque isso é uma porta aberta para mudança. Porque a gente não consegue mudar a prática de um professor sem mexer nesses valores.”*

- *“Antes eu defendia a inclusão dessa pessoa com deficiência mental sem muita base teórica, e agora eu tenho uma base teórica que eu posso falar, eu tenho esse respaldo(...) Coisas que eu julgava antes como senso comum você acaba vendo que não é senso comum. Eu saí do achismo, tenho muito mais segurança para defender que a escola é para todos, por exemplo.”*

As transformações da prática entrelaçadas na pesquisa.

Durante o desenvolvimento desse projeto, uma afirmação acerca da relação pesquisa-prática docente mostrou-se consensual na literatura revista acerca da formação reflexiva de professores: o desenvolvimento da prática de pesquisa, pelo professor, transforma a prática cotidiana.

A prática profissional docente comporta situações problemáticas práticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade, e de conflito de valores. Valorizando a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo o educador disporá de suporte ao conjunto de decisões que é chamado a tomar no dia-a-dia na escola. (GIESTA, 2001, p. 53)

Mas que transformação é essa? Que aspectos da ação docente a pesquisa que o professor desenvolve atinge, e que resultados produz nessa ação?

A pesquisa está atrelada ao *conhecimento*. Parte-se de um conhecimento já estabelecido, buscam-se novas maneiras de olhar para o que pretende pesquisar, e nesse processo, o conhecimento acerca do objeto se transforma. Torna-se ampliado, revisado ou completamente modificado. Tendo, portanto, como conceito-chave o *conhecimento*, são elencados aqui como categorias de análise da transformação da prática do professor os tipos

de conhecimentos profissionais do professor, trazidos à discussão por Alarcão (2004) e encontrados nas falas dos professores:

- a) conhecimento do conteúdo disciplinar.
- b) conhecimento pedagógico em geral.
- c) conhecimento do aluno e das suas características.
- d) conhecimento dos contextos.
- e) conhecimento dos fins educativos.
- f) conhecimento de si mesmo.

A seguir será apresentada a análise dos dados presentes nas falas dos professores de acordo com a explicitação de cada professor sobre a transformação de aspectos da sua prática, referentes à transformação dos conhecimentos necessários a essa prática cotidiana.

a) Conhecimento do conteúdo disciplinar.

Segundo Alarcão, esse tipo de conhecimento diz respeito ao conhecimento profundo acerca dos conceitos, temas, estruturas da matéria a ser ensinada. Sinteticamente, é o tipo de conhecimento do professor sobre sua área de formação e atuação na escola.

Em relação a esse tipo de conhecimento, podemos perceber na fala de uma professora a transformação do entendimento de seu conteúdo no sentido de como se trabalhar com ele em sala, e como deixar esse conteúdo registrado:

“Como Ciências é um conteúdo que tem muita prática, eu sempre gostei muito de estudar a prática, mas a gente não escrevia. A gente estudava, fazia na sala de aula, dava certo, e ninguém ficava sabendo. É diferente de quando a gente faz a coisa e escreve sobre ela, porque aí você reflete de novo”(Prof2007)

Essa fala vai mais ao encontro da modificação de atitudes em relação à organização e sistematização do conteúdo visto em aula, enfatizando a modificação do olhar para o registro das atividades realizadas. Uma outra professora relata o ganho de autonomia frente à escolha de estratégias para trabalhar o conteúdo de sua disciplina, Língua Portuguesa:

“Eu nunca fui uma professora de trabalhar só gramática, sempre gostei de trabalhar com produção e leitura de textos. Mas hoje em dia eu consigo mais transitar por diferentes tipos de textos, escolher temas e buscar coisas relacionadas com esse tema: poesia, letra de música, texto narrativo, filme, imagens... Tentar enriquecer.”(Prof2007)

Essa autonomia, tratada pelos professores como liberdade e segurança em relação às escolhas de conteúdos e estratégias para tratar dos conteúdos disciplinares foi trazida novamente por outra professora: *"Em relação à minha prática, eu vejo em termos de conhecimento e segurança sobre minha própria área. As coisas que eu investi todos esses anos, eu vejo que é o rumo certo que eu peguei."*(Prof2007)

Apesar de nenhuma fala dizer respeito à transformação de conteúdo disciplinar no sentido de conhecimentos produzidos dentro de determinada disciplina escolar, as falas apresentadas trouxeram a explicitação de que houve transformação no conhecimento do conteúdo disciplinar desses professores no que diz respeito às estruturas de condução das atividades em sala de aula para determinada disciplina.

b) Conhecimento pedagógico em geral.

Segundo a autora, esse tipo de conhecimento se refere "a maneira como o professor organiza e gere as actividades de sala de aula" (ALARCÃO, 2004, p. 62)

Esse tipo de conhecimento foi o mais apontado pelos professores quando questionados sobre aspectos da prática cotidiana que sofreram transformação com o desenvolvimento de suas pesquisas:

"Inicialmente a minha idéia era encontrar um método que desse certo pra tudo. Nos meus tempos de faculdade, nas disciplinas pedagógicas eu já procurava isso como professor, e nunca tinha uma resposta. E acho que não tenho a resposta justamente porque não há. Vai depender da turma, do ano, do aluno. É bem subjetivo isso, depende de cada caso."(Prof2007)

Esse professor mostra transformação da concepção de fazer pedagógico, de uma idéia buscada ainda na formação inicial, de uma 'didática universal', que caberia em qualquer contexto inicial, e exemplifica como idéias construídas e trazidas pelo professor de sua formação inicial, ao confrontar-se com a pesquisa e com a vivência prática se transformam, e permitem ao professor a concepção de que o fazer pedagógico, as estratégias utilizadas por ele para a promoção da aprendizagem por seus alunos são determinados pelo contexto e pelos sujeitos com os quais se relaciona. À medida em que confrontam valores iniciais com a prática cotidiana e levam esse confronto à teoria, os professores transformam essas idéias iniciais e assumem uma nova atitude frente à mobilização de saberes necessários para a

condução da aula. Esse repensar permite um posicionamento autocrítico dos professores sobre suas atitudes ou pensamentos iniciais:

“Acho que foi perceber que antes de querer estabelecer vínculos com relação a conhecimentos eu tenho a necessidade de construir vínculos afetivos e de sentido de grupo. Acho que isso que mudou mais. Antes de fazer a interação com o conhecimento a gente vai fazer a interação com as pessoas. Outra coisa que mudou foi deixar de ter vergonha. Porque eu vim pra cá cheia de preconceitos. Eu não gostava de usar a lousa, o caderno, achava que tudo tinha que ser no concreto. Outra coisa que eu acho que mudou é que eu não vou dar conta de todos ao mesmo tempo. Eu tinha uma expectativa de que eu seria uma ótima professora, e que aluno meu nenhum ia ficar para trás. E que eu conseguiria alfabetizar todo mundo e eu me frustrava muito quando isso não acontecia(...) hoje estou planejando mais exercícios que dêem conta das necessidades e das dificuldades de determinados alunos. Eu consigo planejar hoje pensando nesses alunos, na linguagem que eu vou usar para atingir cada um.”(Prof2007)

A fundamentação teórica mostra-se, através dos relatos dos professores, como um importante respaldo para a defesa de idéias ou propostas de trabalho diferenciado, dentro de sua disciplina ou área de atuação:

Antes eu defendia a inclusão dessa pessoa com deficiência mental sem muita base teórica, e agora eu tenho uma base teórica que eu posso falar, eu tenho esse respaldo(...) Coisas que eu julgava antes como senso comum você acaba vendo que não é senso comum. Eu saí do achismo, tenho muito mais segurança para defender que a escola é para todos, por exemplo.(Prof2007)

A condução das atividades de sala de aula também diz respeito a questões como disciplina e participação dos alunos. Essas dimensões fazem parte do conhecimento pedagógico do professor e foram trazidas pelos professores:

Acho que regras claras, objetivas e feitas com eles tem que existir sempre (...) e o professor continua e deve assumir o papel de professor, ele é o coordenador da sala, ele é o adulto, e ele tem que administrar essas relações. (...) O que mudou em mim de outros tempos é que antes eu fazia as regras, eu impunha. Dava certo? Dava, pelo medo. Mas hoje as regras da sala são feitas junto com eles, e acho que funciona melhor porque eles se cobram.(Prof2007)

“O aluno deve saber se relacionar, saber resolver conflitos, por isso que eu sempre faço assembleia de classe com eles. (...) antes eu passava aquele monte de conteúdo, mas não abria espaço na sala para eles se exporem, se conhecerem, eu os conhecer melhor.”(Prof2007)

“Essa coisa de fazer assembleia de classe, resolver os problemas na hora, ajudar os alunos a resolverem os problemas na sala, fazer algumas estratégias de conversa, de

cumprimento. Não dou aula enquanto eles não param de falar. Antigamente eu chegava e berrava junto, era um horror.”(Prof2007)

Essas falas explicitam que a transformação da prática docente no tocante a seu conhecimento pedagógico em geral, na reflexão dos próprios professores, assume, no presente, uma característica mais positiva do que no início da pesquisa, apontado pelos professores como marco de mudança de atitude frente a alguns “problemas” de condução das aulas. O conhecimento, ampliado e discutido coletivamente, sobre questões como disciplina, participação, conteúdo, estabelecimento de regras, relações afetivas entre os alunos e na interação destes com o professor, proporcionado pelo momento de pesquisa dos professores acerca desses temas, permitiu que os professores assumissem uma atitude mais segura e ativa frente aos dilemas: os professores que conhecem profundamente as relações pedagógicas existentes em seu trabalho não se deixam intimidar por “problemas”:

“Tem algumas coisas que ocorrem na sala de aula que eu ficava assustado porque não entendia, com o projeto e com essa (será?) pesquisa, eu tenho um pouquinho mais de clareza. Não que não tenha mais problemas. Problema tem demais, mas eu vejo com outros olhos, passo a entender outras situações e vou atrás de solução.”(Prof2007)

c) Conhecimento do aluno e das suas características

Ao se conscientizar da sua responsabilidade e possibilidades de atuação, o professor assume o compromisso de apresentar um conjunto de ações que possibilitem o envolvimento de todos os estudantes nas atividades escolares, em lugar de portar um discurso que culpa o aluno pela não aprendizagem ou indisciplina:

“Um aluno não fazer lição ou não prestar atenção, pra mim era o cúmulo. Achava que era mau aluno, chamava pai... E com a pesquisa eu passei a olhar de forma diferente: que isso é um sinal. Não que ele não seja um mau aluno, ele com certeza não está motivado, ou não está entendendo nada, ou tem uma dificuldade. E a cobrança é exatamente essa: acho que esse é o nosso papel. Resgatar esse aluno(...) Em toda minha aula fico atento a isso.”(Prof2007)

“O olhar para as crianças, acreditar que cada criança tem seu tempo, que aprendem, mas que cada um tem seu ritmo e que o professor tem que respeitar esse ritmo. Então isso que mudou: saber que cada aluno tem seu tempo, e que o professor tem a obrigação de respeitar esse tempo e ajudar para que a criança supere esse tempo mais rápido.” (Prof2007)

Sobre esse assumir responsabilidade sobre o aluno, através do olhar atento à suas características e do compromisso de respeito a essas características, e “esperar os alunos, acompanhar o ritmo deles”(Prof2007) uma fala recorrente de muitos professores foi referente ao que chamaram de 'potencial' de cada aluno. As pesquisas realizadas individualmente e coletivamente contribuíram para uma auto-crítica profissional acerca do tratamento dos alunos capaz de criar um direcionamento de opinião em toda a escola: a crença de que todo aluno é capaz de aprender, desde que seja realizado um trabalho diferenciado que atenda às especificidades de aprendizagem e relacionamento desses alunos. Essa crença na aprendizagem dos alunos está muito bem representada pela fala a seguir:

“Acho que mudou meu olhar sobre o potencial deles. Sabe essa coisa de achar “Esse aí não tem mais jeito, não vai mesmo aprender”? (...) a gente olha para a situação e pensa “Com certeza há de ter um outro caminho, a gente só não achou qual é ainda”. Passamos a ver outras potencialidades que cada aluno tem, e não ficar só naquela coisa de sala de aula, de retorno da aprendizagem. (...) Acreditar que todo mundo vai conseguir [aprender].” (Prof2007)

d) Conhecimento dos contextos.

Para Alarcão é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre o contexto no qual está inserido uma vez que

a actividade docente é uma actividade psico-social que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em cada circunstância tem aspectos singulares e únicos (ALARCÃO, 2004, p. 63)

O conhecimento do contexto implica, muitas vezes, numa mudança de atitude ou de planeamento por parte do professor, que deve estar atento para os acontecimentos, observações, angústias, relações, expectativas e condições trazidas de fora de sua sala de aula por seus alunos. Essas manifestações dizem muito sobre o contexto no qual as relações de aprendizagem se dão, e a recíproca se faz verdadeira: o contexto, desde que observado com sensibilidade pelo professor, pode contar muito sobre o comportamento e as relações dos estudantes. Com isso, é possível antecipar a reação de determinada turma àquela atividade, planejar um momento de conversa em uma sala onde tenha se estabelecido relações conflituosas, elaborar atividades levando em consideração a cultura da comunidade, ou os recursos disponibilizados pela escola e pela comunidade. De acordo com uma professora:

“eu quero que a minha aula seja um tempo para as pessoas se tornarem cada vez mais gente, coração. Porque eu acho que hoje em dia é disso que a comunidade está precisando.”(Prof2007).

e) Conhecimento dos fins educativos.

Desde o planejamento de uma aula até a defesa de posicionamento de alguns valores nas relações interpessoais estabelecidas na escola, a dimensão da finalidade da educação passa por todas as atividades do professor, ora mais intencional, ora quase que inconsciente, incorporada às ações rotineiras. As concepções de realidade, de homem e de sociedade e de educação norteiam as ações do professor:

“Quando eu estou selecionando as atividades, buscando, planejando, pesquisando, eu percebo o que tem que ser diferente. Passei a pensar “com essa atividade, que concepção de educação eu estarei transmitindo?”(Prof2007).

f) Conhecimento de si mesmo.

Para a autora, esse tipo de conhecimento é referente ao “auto-conhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é mola impulsora do seu desenvolvimento pessoal e profissional”(ALARCÃO, 2004, p. 63)

A realização da pesquisa pelos professores mudou o conhecimento sobre si mesmo, e permitiu também que o olhar sobre o olhar a si mesmo se modificasse. Em outras palavras, a pesquisa não só favoreceu um momento de auto-conhecimento como momentos de avaliação do que se estava conhecendo. Esse auto-conhecimento mostrou-se em confronto entre 'professor antes da pesquisa' e 'professor enquanto pesquisa':

“Eu tive uma formação muito tradicional, eu tive que me transformar também (...) E eu acho que eu mudei muito: de cuidar das palavras que eu uso, medir mesmo as conseqüências. Eu me transformei, depois de anos. E o referencial teórico te mostra isso: que você não está pronta nunca, que você pode ter quarenta anos e você está sempre aprendendo, sempre se modificando.” (Prof2007)

O olhar do outro, a interação com seus pares e com toda a comunidade escolar agem como catalisador desse movimento de auto-conhecimento na medida em que o olhar do outro aponta aspectos da prática docente que muitas vezes passam despercebidos pelo professor no momento de sua ação:

Por exemplo, no reforço que ficavam várias professoras juntas. Então, uma coisa que eu não percebia, vinha a outra e me chamava a atenção. Então, essas trocas foram apurando meu olhar. E na relação com as crianças também.(Prof2007).

A constatação de que, na relação com a pesquisa, há mudança na prática docente, no que diz respeito a variados tipos de conhecimento, foi fortemente apontada pelos professores nos dois momentos propostos para um momento de metareflexão: nas entrevistas individuais, durante as quais os professores apontavam aspectos significativos da mudança que considerava mais marcada em sua prática desde o início de suas atividades de pesquisa; e nas entrevistas recorrentes, onde houve uma espécie de reafirmação dessas mudanças, apreendidas pelo grupo e discutidas em relação com as mudanças percebidas em todas as relações da escola.

Esse movimento de metareflexão é, portanto, importante na construção da autonomia docente, nascida, principalmente, do aumento, por parte do professor, da valorização de seu próprio trabalho. Giesta afirma que

A consciência da tomada de decisões pelo professor de séries iniciais no seu dia-a-dia na escola pode levá-lo a descobertas de verdades a respeito de suas crenças, seus conhecimentos e de si próprio, que o farão refletir sobre sua postura política como profissional e como pessoa atuante num determinado tempo e grupo social, bem como, pensar sobre formas de aperfeiçoar sua ação docente, valorizando seu saber, seu fazer, construindo uma verdadeira autonomia em ser professor. (GIESTA, 2001, p. 55)

Mesmo conscientes da existência de transformações importantes em suas práticas por conta da realização da pesquisa, ao serem questionados sobre a auto-avaliação que faziam sobre sua própria pesquisa, os professores mostraram opiniões bem diferentes acerca de seus diversos modos de pesquisar.

Apresentam-se, a seguir, as falas dos professores sobre a auto-avaliação de suas pesquisas, seguidas da análise das mesmas.

3. Auto-avaliação sobre o processo de pesquisar: entendimento do professor sobre sua própria pesquisa.

- *“Eu achei que eu não fosse dar conta, primeiro porque eu achei que não ia conseguir, tinha medo do que eu ia encontrar. E segundo porque eu achei que não ia servir pra nada falar disso. E essa minha fala estava absurdamente atrelada ao conceito de pesquisa que a gente vem carregando ao longo do tempo”*

- *“Eu tenho plena convicção que todo trabalho que é feito a partir da reflexão sobre aquilo que se faz, que é organizado a partir das narrativas de experiências vivenciadas, acho que tem uma condição muito bonita, que é de quando o leitor se vê naquilo, ele fica em plano de igualdade com o autor, sabe? Você não vai para o leitor pensando que esse não sabe das coisas e você tem que ensinar a fazer, fica muito à vontade de se colocar da maneira que você acredita a permite que todo mundo faça isso. Acho que fazer pesquisa desse jeito foi muito legal, eu só acredito em pesquisa assim, nas ciências humanas, pelo menos. Então eu queria muito que esse material circulasse num grupo, que a gente discutisse, sei lá.”*

- *“[A pesquisa] seria para melhorar meu próprio trabalho, não vejo como uma pesquisa, vejo como um auxílio acadêmico.”*

- *“A pesquisa pode ser uma coisa muito simples: a troca de experiência já pode ser uma pesquisa. (...) Eu acho que a socialização já é um grande meio de inovação, de rever sua prática. Eu acho que quando você está revendo sua prática é sua pesquisa já.”*

- *“Eu acho que o pesquisar não é só o pesquisar escrever, é a reunião, é conversar, é discutir no grupo do GT, que eu acho que é um grande espaço na escola que as outras não têm. No TDC você tem um tipo de conversa que mais ou menos mistura com o GT, mas ter um outro dia com mais duas horas de reunião muda muito o esquema da escola.”*

- *“Como pesquisadora eu acho que eu tenho uma coisa individual, que acho que pelo ritmo de trabalho nosso não é bem o que eu queria, eu acho que eu deveria estudar muito mais, ler muito mais. E aí quando eu me vejo no emaranhado das aulas, de provas para corrigir, e final de carreira, eu acho que eu poderia ler mais.”*

- *“E tem uma coisa da pesquisadora que é trabalhar com os colegas. Então eu gosto muito de trabalhar com a Maria na coisa da escrita. Ela é professora de Português e tem uma organização diferente da minha na escrita, no jeito de contar. (...) Foi muito interessante essa coisa de escrever junto. Porque quando você escreve junto a sua idéia vai casando com a outra... amplia.”*

- *“Tem umas coisas de atitudes com os alunos, na sala de aula. Essa coisa de: eu sei que tem um coletivo e que o aluno é de todos, os alunos têm que respeitar todos os professores (...) Quando você tem o coletivo, mesmo que eu não conheça muito o colega no começo eu sinto que ele é meu coletivo.”*

- “Alguns conteúdos que a gente resolve trabalhar junto, e acho que isso é um grande ganho pro aluno, quando a gente faz uma coisa interdisciplinar. E isso é a combinação que a gente faz no coletivo. Então tem a coisa do currículo, da postura do professor. Acho que é nisso que o coletivo ganha. Acordos que a gente faz com a gestão também. E acho que isso faz um diferencial na escola, porque o aluno sabe que isso é para cuidar dele. Acho que a escola é uma cuidadora: vai valorizar o aluno.”

- “Como pesquisadora eu acho que eu poderia ser melhor(...)principalmente pelo fator tempo. Porque eu acho que a escola é muito rápida, o tempo da escola é muito rápido, todos os dias você está dando aula, não tem pausa. Tem que dar uma avaliação e você não tem tempo de parar pra olhar pra ela e ver o que vai fazer a partir dela, é tudo muito rápido. Então aí depende do enfoque que se tem sobre pesquisa. Se você pensa que pesquisa é mais na teoria, de sentar, de ver... aí eu me daria uma nota bem baixa. Se você pensa pesquisa mais relacionada com a prática aí eu acho que eu posso me dar uma nota um pouquinho maior.”

- “Eu acho que é diferente você ser um pesquisador pura e simplesmente na academia mesmo estudando educação, e você ser um professor-pesquisador. Porque professor-pesquisador lida com esse tempo louco da escola, e ao mesmo tempo, tenta olhar para a sua prática. Então eu acho que relaciona mais a teoria e prática. Embora você não tenha tanto tempo de ler tanto, de aprofundar tanto teoricamente, mas algumas ações da sua prática pedagógica você consegue parar e refletir sobre ela. Não são todas, porque é impossível, é uma infinidade de ações, mas dá pra relacionar com a teoria. Geralmente eu consigo me sentir mais pesquisadora quando eu paro, por exemplo, nas férias, e vou escrever relatório.”

- “Eu acho que ela é muito válida e muito importante. Mas isso eu acho hoje, não foi sempre assim. Antes aqui a gente ficava muito assim “Será que isso é fazer pesquisa?”. “Será que isso é válido, tem algum valor para a academia?”. Hoje em dia eu vejo que sim. Eu me sinto muito feliz quando a gente sai da escola, vai para algum congresso, seminário, apresenta. Quando é evento que tem bastante professor é mais válido ainda, porque há diálogo, há troca. E mesmo quando não tem, sabe? Quando tem mais pesquisador falando de professor, e não professor falando da sua pesquisa. Mesmo assim eu já me sinto mais segura de achar que é pesquisa sim e é muito importante.”

- “Não sei se é a sistematização adequada, uma questão muito mais científica.”

- “A referência que eu tinha como pesquisa era da parte de Biologia, e eu achei até que eu pudesse ampliar essa minha visão, porque era muito ainda da pesquisa quantitativa.

[Visão a partir da formação em educação física, a experiência que eu tive com pesquisa enfatizava a Biologia, e a referência era de uma pesquisa mais quantitativa]”

- “Eu ainda estou no comecinho, né? Me habituando agora. Antes eu não tinha essa mania de ler, agora eu procuro, eu acho tempo e leio mesmo. Antes eu não tinha esse hábito.”

- **“Acho que a pesquisa foi valiosa para a minha turma em geral, sem falar se é da prefeitura ou estadual. Eu usei na minha prática geral, em todas as escolas. Não ficou só aqui. Mesmo aqui indo de pedacinhos [porque sou professora substituta contínua, trabalhando esporadicamente em cada sala de aula], senti que valeu a pena, deu certo na sala de aula. As professoras me procuram, eu vejo que consigo ajudar no trabalho delas...”**

- **“Se é pesquisa ou não... Pesquisa é muito complicado. É, do ponto de vista de quem está no grupo eu faço pesquisa (...) Eu não me preocupo se é pesquisa ou não, eu vejo o meu ganho profissional, meu ganho pessoal. Não tenho essa preocupação ainda de falar se é pesquisa ou não. Talvez se um dia eu for fazer mestrado eu fique preocupado com isso.”**

- **“Na verdade, eu fiz umas leituras sobre o que seria pesquisa. Nos nossos grzinhos, tinha uma dúvida, principalmente quando tinha a Adriana que ainda fazia mestrado, e ela lançou essa dúvida. A gente foi à procura dessa leitura. Então, na verdade, vai depender dos autores, da interpretação. Mas é claro que vai ser conveniente, se eu quiser que seja pesquisa vou escolher o autor que escreva isso... Mas é aquilo que eu falei: isso pra mim, agora, não é importante, eu vejo os ganhos que isso traz pra mim, tanto pessoalmente quanto no lado profissional, essa coisa de acreditar que a gente consegue um aprendizado com o aluno, que consegue construir um aprendizado junto com ele, algum conhecimento. E quanto a isso estou satisfeito, eu gosto. Acho que fazer essa pesquisa ou não-pesquisa está me dando esses resultados.”**

- **“[sobre a pesquisa que realiza] Eu julgo como válida porque está me proporcionando esse crescimento profissional. (...) Pelos resultados que estou vendo no meu trabalho com as crianças (...) Por isso eu acho que está sendo bem sucedida a pesquisa. Porque através desse embasamento teórico que estou tendo, dessas trocas com os pares que eu estou revendo minha prática e que o resultado está sendo bom.”**

- **“Acho que [a pesquisa] foi fundamental para parar para conversar, refletir, conversar com outras pessoas, dialogar com autores (...) acho que trocando com seus colegas, é estudando que você muda.”**

- **“Eu acho que a escola pública só vai mudar a partir do momento em que os professores começarem a refletir sobre a própria prática, tomarem consciência de que tem que mudar. Porque enquanto vier de cima não funciona (...), se o professor não acreditar que tem que mudar e fazer diferente, ninguém vai fazer ele fazer diferente. Então acredito que é na reflexão e no coletivo que ele vai fazer a mudança.”**

- **“Eu estou num ponto da pesquisa, falando enquanto relatório Fapesp, falando enquanto mestrado, que está uma incógnita. Para onde é que eu vou agora? Porque eu aponte a importância do trabalho coletivo, a troca com o outro, de que forma isso influencia na auto-estima da criança, na auto-estima do professor. E agora? O que eu faço com tudo isso?(...) Acho que agora, passando no mestrado ou mesmo continuando no projeto Fapesp é que eu vou chegar aonde eu quero, saber o que eu quero de fato.”**

- **“Eu falando da minha prática vou ajudar outras pessoas, que estão passando pelos mesmos dilemas. E vai acabar ajudando também que a gente sinalize que é possível o**

professor ser pesquisador. Eu acho que a minha pesquisa é válida nesse sentido. Que você pode fazer sua pesquisa independente de estar na academia ou não.”

- *“Você tem que ter o olhar atento, tanto em uma como na outra [prática e pesquisa], mas a gente está muito mais implicada dentro da sala de aula. Então a gente questiona: “Será que pensar sobre o que eu estou fazendo é fazer pesquisa?”. Agora, refletir buscando uma transformação dos processos faz diferença sobre a gente ter uma prática reflexiva com pesquisa. Porque eu acho que todo mundo é reflexivo, mas quando eu consigo pensar hipóteses novas para mudar aquilo que eu estou fazendo, a coisa funciona. Acho que isso acontece menos no fato de eu ver, do que na comparação com colegas. Não tem como você se desenvolver como professor reflexivo se você está sozinho. Tem que trocar.”*

- *“Acho que dá para contribuir principalmente com professores em formação(...) é importante colocar os conflitos que a gente vive em sala de aula. Porque quando eu fiz a graduação, as duas, por exemplo, a gente trabalhava com um conceito de escola que era idealizado.”*

- *“Pra mim foi uma pesquisa que me ajudou muito. Eu a uso em todos os grupos de formação que eu tenho. Então pra mim fui muito útil, me trouxe novas informações e eu pude socializar essas informações com outras pessoas. Isso eu percebi que facilitou muito meu trabalho.”*

- *“Eu fiz uma coisa meio que intuitiva: parti de alguns princípios que eu trouxe da universidade, que era ter um objeto de estudo, que no início era muito grande, e eu precisei da ajuda da Ana para delimitar esse objetivo. E a partir dele fazer a pesquisa bibliográfica. Aí lendo vários autores, juntando com as minhas informações e aí acabou surgindo o texto. Mas não sei o nome de cada uma dessas etapas.”*

O entendimento do professor sobre sua pesquisa.

Ao propor uma nova metodologia de pesquisa que leve em conta singularidades dos pesquisadores e das ações pesquisadas, Ferraço (2002) critica o paradigma cartesiano, para o qual

o conhecimento é tanto mais científico e racional quanto forem diferenciadas as identidades dos sujeitos e objetos. A pesquisa, neste modelo, prima pela captura de um objeto que existe fora do sujeito. O cientista moderno, porque se vê separado do objeto, busca uma teoria (a sua, sujeito) e uma metodologia (a dele, objeto) e, em vão, forja uma união que lhe revele a 'verdade objetiva'. Compartimentalização, causalidade, hierarquia, linearidade e determinismo são alguns dos princípios básicos que sustentam os conhecimentos aí construídos. (FERRAÇO, 2002, p. 91)

A contextualização feita de forma crítica pelo autor se faz necessária neste trabalho, cuja intenção é negar esse modelo de pesquisa que não leva em consideração a subjetividade

do sujeito que pesquisa, as relações nem sempre baseadas em leis de causa e efeito, e a imprevisibilidade da relação humana.

Ao olhar para as falas dos professores sobre o entendimento que eles têm sobre suas pesquisas, pode-se perceber um movimento de ruptura, ora tímido, ora evidenciado, com essa concepção cartesiana de fazer ciência. Levando em consideração esse movimento de aceitação e valorização da própria pesquisa, foi possível perceber três principais linhas de pensamento sobre o fazer pesquisa da prática: a avaliação de que a pesquisa é válida para o próprio trabalho de quem a realiza, a avaliação de que essa pesquisa pode contribuir para o trabalho de outros profissionais, e a avaliação de que há ainda um questionamento sobre a denominação 'pesquisa' do estudo realizado.

Algumas falas mostram que ainda há dúvidas acerca do trabalho de pesquisa que se realiza a partir da prática, principalmente no que diz respeito à metodologia de pesquisa:

“Parti de alguns princípios que eu trouxe da universidade, que era ter um objeto de estudo, que no início era muito grande, e eu precisei da ajuda da Ana para delimitar esse objeto. E a partir dele fazer a pesquisa bibliográfica. Aí lendo vários autores, juntando com as minhas informações e aí acabou surgindo o texto. Mas não sei o nome de cada uma dessas etapas.”(Prof2007)

A preocupação com o 'nome das etapas' mostra que há uma dúvida em relação à adequação metodológica da pesquisa realizada pela professora. A origem dessa preocupação pode estar na formação inicial do professor. Questionada sobre a avaliação que fazia de sua pesquisa, uma professora coloca:

“Não sei se é a sistematização adequada, uma questão muito mais científica”(Prof2007). Quando questionada sobre essa 'questão científica', a professora completa: *A referência que eu tinha como pesquisa era da parte de Biologia, e eu achei até que eu pudesse ampliar essa minha visão, porque era muito ainda da pesquisa quantitativa”*(Prof2007).

Alguns professores reconhecem em sua avaliação que houve um processo de aceitação da própria pesquisa como tal. Retomando o início da atividade de pesquisa, a orientadora pedagógica afirma:

“Eu achei que não ia servir pra nada falar disso. E essa minha fala estava absurdamente atrelada ao conceito de pesquisa que a gente vem carregando ao longo do tempo”(OP2007).

Reconhecer que essa concepção de pesquisa é forte, e identificar no próprio discurso indícios de que ela influencia a auto-avaliação da pesquisa que se realiza é fundamental para iniciar um movimento primeiro de aceitação da validade da pesquisa, mesmo que num primeiro momento esse reconhecimento não se estenda a outras pessoas, o professor percebe que há um sentido em se fazer pesquisa, e que esse sentido está relacionado com a transformação de sua prática docente. Mesmo que haja dúvida em relação à classificação da pesquisa como tal, há a afirmação, por parte dos professores de que essa reflexão sistematizada tem impacto positivo em sua prática:

“[A pesquisa] seria para melhorar meu próprio trabalho, não vejo como uma pesquisa, vejo como um auxílio acadêmico.”(Prof2007).

A pesquisa começa a ser entendida por esses professores como parte constituinte da prática docente, responsável pela reflexão e sistematização dos conhecimentos produzidos na prática:

“Eu julgo como válida porque está me proporcionando esse crescimento profissional. (...) Pelos resultados que estou vendo no meu trabalho com as crianças (...) Por isso eu acho que está sendo bem sucedida a pesquisa. Porque através desse embasamento teórico que estou tendo, dessas trocas com os pares que eu estou revendo minha prática e que o resultado está sendo bom.”(Prof2007)

Um dos professores relatou, inclusive, a preocupação do grupo em realizar essa discussão sobre o que é fazer pesquisa:

“Nos nossos Gtzinhas, tinha uma dúvida, principalmente quando tinha a Adriana que ainda fazia mestrado, e ela lançou essa dúvida. A gente foi à procura dessa leitura” (Prof2007). Esse professor expõe que desse movimento de buscar na teoria explicações sobre concepções de pesquisa, houve uma produção de sentido acerca dessas concepções: “(...) na verdade, vai depender dos autores, da interpretação. Mas é claro que vai ser conveniente, se eu quiser que seja pesquisa vou escolher o autor que escreva isso.”(Prof2007).

Mesmo tendo havido essa discussão, o professor afirma que essa não é sua preocupação em relação a sua pesquisa:

“(...) isso pra mim, agora, não é importante, eu vejo os ganhos que isso traz pra mim, tanto pessoalmente quanto no lado profissional, essa coisa de acreditar que a gente consegue um aprendizado com o aluno, que consegue construir um aprendizado junto com ele, algum conhecimento. E quanto a isso estou satisfeito, eu gosto. Acho que fazer essa pesquisa ou não-pesquisa está me dando esses resultados.”(Prof2007)

Outra professora mostra uma reflexão sobre seu processo de pesquisa que vai ao encontro desses questionamentos, sinalizando que essa prática se torna importante na busca de transformação de ações:

“Então a gente questiona: “Será que pensar sobre o que eu estou fazendo é fazer pesquisa?”. Agora, refletir buscando uma transformação dos processos faz diferença sobre a gente ter uma prática reflexiva com pesquisa. Porque eu acho que todo mundo é reflexivo, mas quando eu consigo pensar hipóteses novas para mudar aquilo que eu estou fazendo, a coisa funciona.”(Prof2007)

Alguns professores mostraram, também, uma avaliação de que há muito ainda a desenvolver em seu fazer pesquisa. Muitos falam do tempo escolar, que muitas vezes demanda uma postura emergencialista do professor, como fator que determina o modo como sua pesquisa se constrói:

“Como pesquisadora eu acho que eu tenho uma coisa individual, que acho que pelo ritmo de trabalho nosso não é bem o que eu queria, eu acho que eu deveria estudar muito mais, ler muito mais. E aí quando eu me vejo no emaranhado das aulas, de provas para corrigir, e final de carreira, eu acho que eu poderia ler mais.”(Prof2007)

Ainda tratando da dinâmica escolar e seu impacto na pesquisa realizada pelo professor, uma professora traz novamente às discussões a dual característica das possibilidades de fazer pesquisa sobre/na escola:

“Como pesquisadora eu acho que eu poderia ser melhor(...)principalmente pelo fator tempo. Porque eu acho que a escola é muito rápida, o tempo da escola é muito rápido, todos os dias você está dando aula, não tem pausa. Tem que dar uma avaliação e você não tem tempo de parar pra olhar pra ela e ver o que vai fazer a partir dela, é tudo muito rápido. Então aí depende do enfoque que se tem sobre pesquisa. Se você pensa que pesquisa é mais na teoria, de sentar, de ver... aí eu me daria uma nota bem baixa. Se você pensa pesquisa mais relacionada com a prática aí eu acho que eu posso me dar uma nota um pouquinho maior.”(Prof2007)

Muitos professores também avaliaram que a pesquisa que realizam na e sobre a prática podem contribuir com o trabalho de outros profissionais:

“Acho que dá para contribuir principalmente com professores em formação(...) é importante colocar os conflitos que a gente vive em sala de aula.”(Prof2007).

Essa avaliação reside na crença de que há, na pesquisa realizada sobre e na prática, uma identificação grande entre o professor-pesquisador e o leitor. Essa identificação ocorre por conta dos dilemas e situações vivenciados no cotidiano escolar:

“Eu falando da minha prática vou ajudar outras pessoas, que estão passando pelos mesmos dilemas. E vai acabar ajudando também que a gente sinalize que é possível o professor ser pesquisador. Eu acho que a minha pesquisa é válida nesse sentido.”(Prof2007). Ou mesmo a fala de outra professora: “Acho que toda professora- pesquisadora tem alguma coisa para contribuir com alguém (...) às vezes algum professor se identifica com algum problema, alguma situação.”(Prof2007).

Essa consciência da importância da pesquisa realizada é construída num processo que apresenta duas dimensões principais: o reconhecimento, pelo próprio professor, de que há uma concepção de produção de conhecimento ainda muito arraigada no pensamento geral de que a pesquisa da prática pode não ter validade científica; e o movimento que o professor faz de reconhecer em sua pesquisa a importância para o seu trabalho, numa avaliação individual, e de que também há importância para o trabalho de outros professores, movimento esse que acontece, fundamentalmente, a partir das trocas realizadas com outros profissionais:

“Eu acho que ela é muito válida e muito importante. Mas isso eu acho hoje, não foi sempre assim. Antes aqui a gente ficava muito assim “Será que isso é fazer pesquisa?”. “Será que isso é válido, tem algum valor para a academia?”. Hoje em dia eu vejo que sim. Eu me sinto muito feliz quando a gente sai da escola, vai para algum congresso, seminário, apresenta. Quando é evento que tem bastante professor é mais válido ainda, porque há diálogo, há troca.”(Prof2007)

De maneira geral, há uma avaliação positiva da pesquisa realizada por parte dos professores nesta escola. Esses momentos de troca dos saberes produzidos permitiram um entendimento por parte de toda a comunidade escolar de que é importante produzir, sistematizar e divulgar os saberes produzidos na prática. Uma fala que mostra bem essa avaliação é a da Orientadora Pedagógica:

“Eu tenho plena convicção que todo trabalho que é feito a partir da reflexão sobre aquilo que se faz, que é organizado a partir das narrativas de experiências vivenciadas, acho que tem uma condição muito bonita, que é de quando o leitor se vê naquilo, ele fica em plano de igualdade com o autor, sabe? Você não vai para o leitor pensando que esse não sabe das coisas e você tem que ensinar a fazer, fica muito à vontade de se colocar da maneira que você acredita a permite que todo mundo faça isso. Acho que fazer pesquisa desse jeito foi muito legal, eu só acredito em pesquisa assim, nas ciências humanas, pelo menos.”(OP2007)

A importância desses momentos de troca nos espaços de trabalho coletivo existentes na escola tornou-se um eixo importante de análise para esse trabalho. Muitos professores se posicionaram em favor desses espaços e explicitaram a crença de que a existência de um

tempo e um espaço para a troca entre a comunidade escolar é fundamental para a constituição de u trabalho coletivo.

4. Explicitação da importância do trabalho coletivo na constituição da pesquisa e prática docentes.

- *“Eu atribuo uma importância imensa ao trabalho coletivo na escola. Aqui na escola também tem os Gts, participo deles também, acho que são importantes espaços de reflexão conjunta que ele permeia o cotidiano, mas também traz a questão teórica, que eu acho fundamental. A O.P. tem que organizar os horários de forma que semanalmente ela veja todos os professores, conversar. E esse critério acabou sendo ferido, relativizado, por conta da falta da vice-diretora. O que eu acho bacana que foi sendo construído aqui na escola é que as pessoas gostam de estar juntas. Elas reconhecem a necessidade de trabalhar com o outro.”*

- *“A gente aprende muito com a visão do outro. (...) eu nunca tinha tido a oportunidade de sentar com o diretor, com o coordenador pedagógico(...) isso pra mim deu uma visão da escola como um todo maior.”*

- *“A primeira coisa foi perder a vergonha. E até mesmo aprender a elaborar as críticas dos colegas. Eu acho que o grupo criou uma forma de dizer, de mostrar e ver as práticas do outro.”*

- *“Eu acho que muda porque é um espaço de troca, não só a troca do que deu certo como do que não deu certo. Tem momentos que a gente estudou motivação, que estudou como o aluno aprende... Mesmo que eu saiba e você saiba, a gente no grupo divide esse conhecimento. A gente tem uma coisa de respeitar o outro profissional que está trabalhando junto, tem muita gente que traz idéias.”*

- *“Eu acho que o pesquisar não é só o pesquisar escrever, é a reunião, é conversar, é discutir no grupo do GT, que eu acho que é um grande espaço na escola que as outras não têm. No TDC você tem um tipo de conversa que mais ou menos mistura com o GT, mas ter um outro dia com mais duas horas de reunião muda muito o esquema da escola”*

- *“E tem uma coisa da pesquisadora que é trabalhar com os colegas. Então eu gosto muito de trabalhar com a Maria na coisa da escrita. Ela é professora de Português e tem uma organização diferente da minha na escrita, no jeito de contar. (...) Foi muito interessante essa coisa de escrever junto. Porque quando você escreve junto a sua idéia vai casando com a outra... amplia.”*

- *“Tem umas coisas de atitudes com os alunos, na sala de aula. Essa coisa de: eu sei que tem um coletivo e que o aluno é de todos, os alunos têm que respeitar todos os professores (...) Quando você tem o coletivo, mesmo que eu não conheça muito o colega no começo eu sinto que ele é meu coletivo.”*

- “Alguns conteúdos que a gente resolve trabalhar junto, e acho que isso é um grande ganho pro aluno, quando a gente faz uma coisa interdisciplinar. E isso é a combinação que a gente faz no coletivo. Então tem a coisa do currículo, da postura do professor. Acho que é nisso que o coletivo ganha. Acordos que a gente faz com a gestão também. E acho que isso faz um diferencial na escola, porque o aluno sabe que isso é para cuidar dele. Acho que a escola é uma cuidadora: vai valorizar o aluno.”

- “A outra coisa é trabalhar mais em grupo, trabalhar mais em equipe. Porque tanto no Flora quanto agora a gente tem um grupo de professores que estudam juntos, que pesquisam juntos. Então acho que a gente se sente podendo apoiar mais um ao outro.”

- “Pra manter o projeto aqui é alto o custo, porque ele demanda um tempo grande, um desgaste do professor altíssimo. E o professor que antes tinha uma preocupação só com a sala, tem uma preocupação mais distribuída agora, e eles acabam o ano muito mais cansados com o projeto do que antes. As pessoas se dedicam. Por outro lado o que ele deu de bônus para o professor de auto-estima, de possibilidades de leituras... Mas o grande ganho foi mesmo de auto-estima. Agora ele acha que lê e entende, que ele pode escrever, então ele é “o cara”. É um professor melhor. Eles se sentem professores melhores e para manter isso eles acabam estudando mais, superam crises, e eles buscam mais coisas.”

- “Por mim, eu derrubava todas essas paredes e trabalhava mais junto. É um grande sonho. Por exemplo: a Edna está trabalhando corpo humano e eu estar lá com ela. O Roberto dando aula e curva e a gente vai lá fazer a curva corporalmente. É trabalhar interdisciplinaridade, mas na ação. No Flora eu tinha um pouco mais disso, até porque era um grupo menor, o professor ia na minha aula e eu na dele. E a gente não consegue muito aqui na escola, por mais que nas aulas a gente consiga trabalhar alguns temas em comum, falta o trabalhar junto. [sinto necessidade de trabalhar interdisciplinarmente, coletivamente].”

- “Acho que acaba discutindo mais a prática, mas não a minha aqui, das outras. E eu tento ajudá-las nessa dificuldade que elas têm. Porque eu como contínua não tenho turma, a minha prática não é discutida. Não é uma coisa sistematizada. As dificuldades delas me preocupam, e eu quero ajudá-las de alguma forma (...)Acaba mudando minha prática nas outras escolas também.”

- “Eu acho em termos de conjunto para a escola, acho que em termos de todo mundo mais próximo, falando a mesma linguagem, com a fala com os alunos, com a postura em sala de aula, eu participando... Isso conta porque eu me envolvi mais com as atividades todas da escola.”

- “Desse trabalho coletivo, dessa proximidade você tem um contato com o que o outro professor está fazendo na mesma sala. Então eu faço esse resgate. Eu acabo utilizando como metodologia mesmo, como conteúdo. Eu acabo tentando encaixar o que o

outro está fazendo. Por exemplo: quando eu tenho contato com Geografia, com Português, essa preocupação com a escrita deles. E isso eu só consegui estando com o grupo.”

- *“Eu acho que o mais significativo pra mim foi a troca. Essa socialização que a gente tem entre os pares. Nesses momentos coletivos você estar ouvindo os outros colegas, socializando suas práticas, relatando como é que em uma determinada situação você resolveu aquilo, que caminho tentou, o que deu certo, como repensou isso. Claro que a fundamentação teórica também é importante, mas quando você tem um relato da prática é alguém que já tentou aquilo, pra mim isso é um norte pra você buscar um caminho também (...) nossos problemas acabam sendo muito próximos. Então ouvir uma professora que estava com X problemas, você se identifica, se enxerga na fala dela... Ela contando como é que trabalhou aquilo e que caminho buscou, te dá uma luz pra você estar tentando de outro jeito.”*

- *“Acho que o trabalho coletivo é assim: algumas coisas você não sabe de repente por onde ir e o colega vai dizer “Eu também passei por isso, mas eu já cheguei nisso”. Aí você pára pra pensar, experimenta. Mas o colega dizer que já passou por aquilo e chegou num determinado caminho te leva a pensar que você pode achar o seu caminho, vai fazer você pensar. Isso é importante: a troca.”*

- *“A gente se cansa muito, trabalha muito, mas a gente já viu sentido nisso, então não tem como voltar atrás. Acho que até se a gente for trabalhar em outra escola a gente levaria isso com a gente.”*

- *“Você tem que ter parcerias em todos os momentos. Parcerias com outros professores. Agora, trabalhando com matemática: “Roberto, não sei como trabalhar com o ábaco e com material dourado, vamos juntos?”. (...) Aí eu sento junto “Olha gente, estou aprendendo junto com vocês”. Eu acredito nisso: quando não sei, tenho que recorrer ao outro.”*

- *“São diferentes olhares, quando não é seu aluno você enxerga por outro ângulo, você não tem a necessidade de julgar, da retenção, da aprovação. Você vê os avanços de fato. E você os valoriza.”*

- *“Eu fui conhecer aquele livro, “Diálogo entre ensino e aprendizado”, da Telma Weisz, onde ela cita esse trabalho de parceria, das professoras fazerem essabilidade de sala... visualizarem de outros olhares. E aí a gente começou a estudar isso e trouxemos para a nossa prática. (...) Foi um trabalho bem gostoso, as crianças eram de todas.”*

- *“Eu acredito muito nas parcerias (...). Gosto do 'faz assim que eu acho que vai dar certo', 'sabe aquele aluno que não sabe o que você quer? Ele sabe um monte de outras coisas'. Acho que isso é muito importante (...). Quando você vê por um foco só limita sua visão. Então por que não perguntar para os outros que estão vendo de fora o que pode acontecer?”*

- “Por exemplo, no reforço que ficavam várias professoras juntas. **Então uma coisa que eu não percebia, vinha a outra e me chamava a atenção.** Então essas trocas foram apurando meu olhar. E na relação com as crianças também. E criar as condições de confiança para que os alunos também possam expor as dificuldades que sentem. **E eu ainda estou aprendendo.**”

- “O mais significativo é aquele grupo de letramento e alfabetização que a gente teve em 2005, que foi um tempo que a prefeitura deu para que a gente pudesse discutir a questão do letramento e do processo de alfabetização das crianças. Estávamos eu, a Cidinha, a Ítala, a Andréa, a Laura, a Mabel e a Adriana. A gente trouxe uns textos pra estudar, vídeos. Mas basicamente a gente trazia as situações de sala de aula, os dilemas que a gente vivia em sala de aula. Essa troca pra mim é mais significativa. Eu aprendo muito com algumas pessoas aqui: a Ítala que tem muita experiência com alfabetização, a Clarice me ensina muito também, com a Andréa(...) porque discutir dilemas cotidianos é uma coisa que nunca vai ser superada, porque você sempre tem novos desafios.”

O trabalho coletivo e suas marcas nas ações de cada um

A importância atribuída pelos professores ao trabalho coletivo é encontrada no trabalho de muitos autores que estudam o cotidiano das escolas. Para Giesta:

O autoconhecimento num processo contínuo, individual e grupal encaminha a um reconhecimento do potencial coletivo como agente ativo de mudança, permitindo a eliminação ou, pelo menos, a minimização de consequências inesperadas, contraditórias e frequentemente insatisfatórias, bem como embasa as **tomadas de decisões pedagógicas no cotidiano escolar** caracterizadas pela ação consciente e inteligente de um docente competente e comprometido com melhores efeitos de seu trabalho e com a construção/solidificação de sua identidade profissional. (GIESTA, 2001, p. 208. grifo no original)

A identidade de ser escola, que reside num conjunto de ações plurais, mas coesas e coerentes com o projeto de educação assumido pela comunidade escolar, se constrói nos espaços coletivos. A convivência e a reflexão nesses espaços promovem um processo que se inicia no reconhecimento da opinião do outro, passa pela identificação dos dilemas e situações encontradas, e culmina na discussão teórica e prática das situações vividas por cada docente. Esse processo pode resultar num aumento de auto-estima docente, uma vez que cada professor reconhece que as dificuldades encontradas em seu trabalho não são exclusivas a ele, e que compartilhando suas ações e soluções encontradas, ele pode contribuir para o trabalho

da escola de maneira geral. Esse movimento resultou na escola estudada, numa *identidade* da escola. Identidade não se refere ao posicionamento fechado, a ações idênticas e descontextualizadas em nome de uma unidade de pensamento. Ao contrário, identidade nessa escola se refere a ouvir o outro, valorizar cada ação tomada, discutir os posicionamentos diversos, permitir as especificidades e singularidades de situações, decisões e direcionamentos, em nome de um conjunto de saberes produzidos em grupo que torna essas ações plurais coerentes entre si.

Alguns professores reconheceram em suas falas a importância do olhar do outro para o seu trabalho, a partir da identificação entre dilemas e situações vividos no cotidiano:

“Nesses momentos coletivos você estar ouvindo os outros colegas, socializando suas práticas, relatando como é que em uma determinada situação você resolveu aquilo, que caminho tentou, o que deu certo, como repensou isso.”(Prof2007)

Outra professora aponta as trocas de experiências:

“Eu acho que muda porque é um espaço de troca, não só a troca do que deu certo como do que não deu certo. Tem momentos que a gente estudou motivação, que estudou como o aluno aprende... Mesmo que eu saiba e você saiba, a gente no grupo divide esse conhecimento. A gente tem uma coisa de respeitar o outro profissional que está trabalhando junto, tem muita gente que traz idéias.”(prof2007)

Não somente as discussões de ordem prática são levadas em consideração pelos professores, mas também os momentos de troca teórica nos espaços coletivos foram apontados pelos membros da escola:

“Eu atribuo uma importância imensa ao trabalho coletivo na escola. Aqui na escola também tem os GTs, participo deles também, acho que são importantes espaços de reflexão conjunta que ele permeia o cotidiano, mas também traz a questão teórica, que eu acho fundamental.”(OP2007)

“Eu fui conhecer aquele livro, “Diálogo entre ensino e aprendizado”, da Telma Weisz, onde ela cita esse trabalho de parceria, das professoras fazerem essa mobilidade de sala... visualizarem de outros olhares. E aí a gente começou a estudar isso e trouxemos para a nossa prática. (...) Foi um trabalho bem gostoso, as crianças eram de todas.” (Prof2007)

A partir dessas trocas, os professores mudam o direcionamento de suas ações, levando em consideração o conhecimento adquirido da experiência de seus pares:

“Algumas coisas você não sabe de repente por onde ir e o colega vai dizer “Eu também passei por isso, mas eu já cheguei nisso”. Aí você pára pra pensar,

experimenta. Mas o colega dizer que já passou por aquilo e chegou num determinado caminho te leva a pensar que você pode achar o seu caminho, vai fazer você pensar. Isso é importante: a troca.”(Prof2007)

A fala dessa professora mostra que no contato com a experiência de outros professores, cada professor pode mudar a própria prática, e essa consciência propicia um aumento na auto-estima docente, já que tomando conhecimento das ações bem sucedidas do outro professor frente às mesmas situações que vem enfrentando

“leva a pensar que você pode achar o seu caminho, vai fazer você pensar”(Prof2007).

Segundo Fiorentini, Souza Jr. E Melo:

Embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é cultural, isto é, constitui-se 'pela interação com os outros membros de nossa cultura'. O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros. (FIORENTINI, SOUZA JR. E MELO, 1998, p. 322)

Esses momentos de troca e identificação de situações encontradas pelos professores fazem com que a auto-estima do professor se eleve. A diretora, observando o movimento dos professores na escola, afirma:

“Pra manter o projeto aqui é alto o custo, porque ele demanda um tempo grande, um desgaste do professor altíssimo. E o professor que antes tinha uma preocupação só com a sala, tem uma preocupação mais distribuída agora, e eles acabam o ano muito mais cansados com o projeto do que antes. As pessoas se dedicam. Por outro lado, o que ele deu de bônus para o professor de auto-estima, de possibilidades de leituras... Mas o grande ganho foi mesmo de auto-estima. Agora ele acha que lê e entende, que ele pode escrever, então ele é “o cara”. É um professor melhor. Eles se sentem professores melhores e para manter isso eles acabam estudando mais, superam crises, e eles buscam mais coisas.”(Prof2007)

Essa auto-estima está muito vinculada à idéia de contribuição, de apoio encontrado entre os pares:

“A gente tem um grupo de professores que estudam juntos, que pesquisam juntos. Então acho que a gente se sente podendo apoiar mais um ao outro.”(Prof2007).

Esse apoio e a crença de que a troca pode proporcionar transformações nas ações de cada professor tornam as ações da escola mais coerentes, na reflexão que um professor faz do processo:

“Eu acho em termos de conjunto para a escola, acho que em termos de todo mundo mais próximo, falando a mesma linguagem, com a fala com os alunos, com a postura em sala de aula, eu participando... Isso conta porque eu me envolvi mais com as atividades todas da escola.”(Prof2007)

Essas falas vão ao encontro do que Giesta propõe para a realização do trabalho coletivo na escola:

A análise e a crítica das teorias e práticas docentes adquirem maior projeção quando realizadas em grupos de trabalho unidos pelo objetivo de discutir as ações escolares e sua influência na educação dos alunos. A reflexão na e sobre a ação docente propicia reação individual e coletiva, mas tal reação deve isentar-se de apenas encontrar justificativas no exterior da prática de ensino, devendo principalmente identificar acertos e sucessos que elevem a auto-estima do professor; assim como, as lacunas, omissões, falhas para que sejam buscados procedimentos de superação de tais questões. (GIESTA, 2001, p. 24)

5. Avaliação sobre o papel de divulgação e compartilhamento dos resultados da pesquisa em espaços exteriores a escola.

- *“Eu não vou. Uma que eu não tenho muito tempo, não gosto muito (...) A socialização é aqui dentro mesmo. Eu acho que a socialização já é um grande meio de inovação, de rever sua prática. Eu acho que quando você está revendo sua prática é sua pesquisa já.”*

- *“Eu sou uma das que mais vou. A Fapesp não garante a grana, a gente acaba indo com o bolso da gente. Então tem professora que gostaria de ir, mas não vai por causa do dinheiro. Como eu tenho uma vida financeira mais organizada, sou sozinha, não tenho muito gasto, então eu vou muito em congresso.(...) Quando eu estou lá eu fico nervosa, sabe? (...) Eu vi o peso que é, a responsabilidade, você está representando todo um coletivo (...) Mas a gente vai, recebe sugestões. A gente volta com mais força, dando mais idéias para os alunos.”*

- *“Ano passado teve o da Bahia, sobre autobiografia, e foi muito maravilhoso, porque eu fui com a Edna, para apresentar trabalho sobre escrita de professores. Essa é uma coisa bem legal também, de escrever junto.”*

- *“E no caso dos congressos isso vem ajudar bastante. O que acontece muito em congresso é... por exemplo, o Fala Outra Escola é muito particular, porque dá oportunidade do professor falar o que acontece na realidade, no dia-a-dia (...)O que aconteceu lá na Bahia que foi muito particular que achei foi que eram muitos professores de universidades, e tinha poucos professores do Fundamental. Então eu pensei “Pô, cadê a fala do professor?”. Tinha falando do professor, e não o professor falando de si. E a gente até colocou isso no dia da nossa comunicação.”*

- *“Essa coisa de não se sentir seguro e pensar “Ah, isso aqui é tão comum, por que alguém vai ter interesse nisso?”. E daí você percebe que não é. Tem uma prática, é algo que deu certo e é apresentado. E, além disso, nas escolas da rede pública mesmo [os professores eram convidados a apresentar aspectos do projeto em outras escolas e instituições de Ensino Superior], de estar comentando sobre o projeto, apresentando sobre módulo. Agora me sinto mais à vontade.”*

- *“Na verdade quando você vai preparar as apresentações você tem aquele lado que resgata tudo o que você fez. Você pensa sobre o que você fez, normalmente você vai escrever ou montar a apresentação que você vai fazer. Então o principal de quando você tem que apresentar é justamente ficar pensando sobre o que você fez, sobre sua prática. Ai você resgata algumas coisas, muda de novo aquilo que você já fez. Já não faz da mesma forma... Porque a gente fica na loucura de aula, aula, aula... Então parar e dizer “agora tenho que apresentar, o que eu vou pensar?”*

- *“Nós já participamos da Semana da Pedagogia¹, em 2005 e 2006. E também no Fala Outra Escola. Eu nunca tinha ido, estava muito nervosa porque eu pensava “Nossa, eu ir lá na universidade falar?”. Mas eu cheguei lá e vi que é a troca que a gente faz aqui, só que com outros parceiros, onde você vai ter oportunidade de contar sobre sua prática, e vai ouvir seus colegas falando das deles. Foi muito legal essa experiência porque tirou esse mito de que ‘a universidade é só para quem é doutor’. É também um local de acesso para socialização.”*

- *“Já participei do COLE e de dois anos seguidos da Semana da Pedagogia para falar sobre a minha prática. (...) No começo é difícil, até porque o professor não acredita muito naquilo que ele faz, ele acredita que não é conhecimento o que ele faz, e acha que divulgar é bobagem. Então eu acho que precisa se convencer de que não é, para depois você se sentir com mais propriedade de ir contar. Hoje tenho muito mais propriedade, com certeza (...) estou bem mais tranqüila.”*

- *“A gente foi na Semana da Pedagogia na Unicamp, no Fala Outra Escola, e surgem convites assim “Ah, vai falar um pouquinho sobre o trabalho de vocês no ciclo”... Porque no ano passado a gente começou um trabalho legal fazendo o rodízio de professoras (...) e esse ano não conseguimos resgatar. (...). Eu acho que podemos até falar desse momento: por que é que não teve? Por que não aconteceu?”*

Compartilhar saberes, modificar os olhares sobre o conhecimento produzido na escola.

Tendo em vista a afirmação dos professores de que contextos de troca de saberes se constituem em importantes espaços de formação, reflexão e transformação de práticas, foi pedido aos professores participantes dessa pesquisa a opinião sobre a participação em eventos como congressos, seminários e palestras.

¹ Evento realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, promovido pelo Centro Acadêmico de Pedagogia.

As condições de trabalho e de financiamento da participação nesses contextos nessa escola, embora não totalmente facilitadoras desse processo, permitem o envolvimento dos professores dessa escola em eventos científicos. Talvez pela proximidade com a universidade, por conta da parceria desta com a escola, e pela crença do professor na importância do investimento na auto- formação, em contextos diversificados.

A avaliação que os professores fazem da participação e divulgação de suas pesquisas em eventos científicos é, de modo geral, positiva. Alguns professores apontam que há dificuldades no início desse processo, e que os professores precisaram enfrentar alguns preconceitos em relação ao próprio trabalho de pesquisa:

“No começo é difícil, até porque o professor não acredita muito naquilo que ele faz, ele acredita que não é conhecimento o que ele faz, e acha que divulgar é bobagem. Então eu acho que precisa se convencer de que não é, para depois você se sentir com mais propriedade de ir contar.”(Prof2007)

“Essa coisa de não se sentir seguro e pensar “Ah, isso aqui é tão comum, por que alguém vai ter interesse nisso?”. E daí você percebe que não é. Tem uma prática, é algo que deu certo e é apresentado.”(Prof2007)

A partir do momento em que assumem como importante a divulgação de suas pesquisas, os professores passam a participar desses espaços, que como espaços de troca de experiências e saberes proporcionam, para os professores, momentos de apreensão de novos conhecimentos: *Quando eu estou lá eu fico nervosa, sabe?(...) Eu vi o peso que é, a responsabilidade, você está representando todo um coletivo(...) Mas a gente vai, recebe sugestões. A gente volta com mais força, dando mais idéias para os alunos.* (Prof2007).

A participação nesses eventos torna-se também, na visão de um professor, um outro momento de metareflexão, em que olha para a prática reflexiva com o olhar de quem a realiza e necessita retomá-la vezes e vezes:

“Na verdade quando você vai preparar as apresentações você tem aquele lado que resgata tudo o que você fez. Você pensa sobre o que você fez, normalmente você vai escrever ou montar a apresentação que você vai fazer. Então o principal de quando você tem que apresentar é justamente ficar pensando sobre o que você fez, sobre sua prática. Aí você resgata algumas coisas, muda de novo aquilo que você já fez. Já não faz da mesma forma... Porque a gente fica na loucura de aula, aula, aula... Então parar e dizer “agora tenho que apresentar, o que eu vou pensar?”(Prof2007)

Os professores também mostraram um olhar crítico sobre esses eventos. Acreditando na importância da divulgação do trabalho do professor pelo professor, uma professora questionou a pouca participação de seus pares em um congresso específico:

“O que aconteceu lá na Bahia que foi muito particular que achei foi que eram muitos professores de universidades, e tinha poucos professores do Fundamental. Então eu pensei “Pô, cadê a fala do professor?”. Tinha falando do professor, e não o professor falando de si. E a gente até colocou isso no dia da nossa comunicação.” (Prof2007)

Em contrapartida essa mesma professora comenta sobre um outro tipo de evento, em que a fala do professor é a referência: *“o Fala Outra Escola é muito particular, porque dá oportunidade do professor falar o que acontece na realidade, no dia-a-dia.”*

A participação nesses eventos contribui, na reflexão de uma professora, também para a ruptura de conceitos já discutidos no trabalho como o mito de que não há espaço no meio acadêmico para saberes produzidos na e com a escola:

“Eu nunca tinha ido, estava muito nervosa porque eu pensava “Nossa, eu ir lá na universidade falar?”. Mas eu cheguei lá e vi que é a troca que a gente faz aqui, só que com outros parceiros, onde você vai ter oportunidade de contar sobre sua prática, e vai ouvir seus colegas falando das deles. Foi muito legal essa experiência porque tirou esse mito de que ‘a universidade é só para quem é doutor’. É também um local de acesso para socialização.” (Prof2007)

Cunha e Prado (2007), reforçam a importância da pesquisa do professor para além dos limites de sua sala de aula:

O discurso do/a professor/a-pesquisador-a da escola básica se faz valioso porque é diálogo consigo próprio e com a realidade de seu trabalho, com a produção acadêmica que alimenta suas dúvidas e impõe contradições que o obrigam a querer 'enxergar' ainda mais de perto, com as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto. Sua pesquisa é valiosa para a comunidade de professores, alunos, gestores, políticos, que podem vir a compreender melhor a riqueza e a complexidade do universo da escola e também para os/as professores/as-pesquisadores/as da escola básica, na medida em que estão interessados na democratização das relações e do conhecimento produzido com, sobre e a partir da escola. (CUNHA e PRADO, 2007, p. 42)

Tendo em vista o entendimento do professor acerca de sua prática investigativa, e das condições fundamentais para a sua real existência nas escolas, esse trabalho pretende a partir desse ponto fazer uma das diversas análises possíveis acerca da percepção dos processos de reflexividade presentes nas falas dos professores. A prática de pesquisa que os professores

discutiram e relacionaram com aspectos da prática docente cotidiana nasceu, nessa escola, dentro de um projeto com o objetivo de promover a reflexividade docente através de pressupostos teórico-metodológicos baseados na crença de que o conhecimento que o professor produz na escola, conjuntamente com seus diversos coletivos, promove uma transformação de práticas em toda a comunidade escolar. Essa transformação deve ser entendida, organizada, sentida, compartilhada com o grupo, questionada e impulsionada pelos agentes que compõem o coletivo escolar. A ação consciente sobre essa transformação de práticas e olhares, a superação da atitude ingênua, o momento de parada e retomada de práticas e de avaliação do próprio trabalho e do trabalho geral da escola, à luz das teorias pedagógicas vistas e revistas pelo coletivo de professores, foi captada como indícios de reflexividade docente nos relatos dos professores participantes dessa pesquisa. Cada professor traduz o termo reflexividade para seu entendimento particular: para um professor ele está mais ligado à prática cotidiana, para outro está mais ligada à teoria vista. Mas em geral, todos apontam a reflexividade vinculada com um aspecto fundamental desse grupo de professores: a tomada de consciência, pelo professor, sobre o trabalho que realiza no cotidiano.

6. Aspectos indicadores da reflexividade docente através de relatos do cotidiano.

- “[sobre ter uma prática reflexiva] Tenho certeza. *Eu acho que ela já era, mas foi se intensificando ao longo desses anos. E você pode exercitar a reflexividade sozinha, com o outro (que é mais legal), com o grupo, falando. Quando você escreve é melhor ainda, porque você pode voltar para o que refletiu várias vezes. Então acho que atualmente a minha prática é essencialmente reflexiva.*”

- “Acho que pelo fato de perceber que falta muito o que fazer ainda, que as respostas nunca serão dadas pelos professores porque a cada ano a gente está com alunos diferentes... A gente não tem receitinha pronta. A gente está sempre buscando práticas diferenciadas para turmas diferenciadas, busca trabalhar o conteúdo de forma diferenciada.”

- “Por exemplo: fiz uma oficina sobre constituição étnica brasileira (...) os alunos fizeram um desenho representando as raízes [da constituição étnica brasileira]. Quando olhei, na maior parte dos desenhos deles o negro era muito pequenininho. Aí naquela hora eu parei para pensar, fiz um círculo pra gente conversar (...). Ali eu já achei que fui uma professora reflexiva, porque falei 'vamos refletir sobre isso?' (...) Acho que ali me mostrou a minha capacidade da reflexão rápida, no momento da sala de aula.”

- “E às vezes você faz algumas coisas em sala de aula que saem intuitivamente. Mas depois você vai pensar e vê que não era só intuição. É um monte de coisa que já vi, estudei. Isso é reflexão. Então acho que sou reflexiva nesse sentido. O que eu acho que falta é botar mais no papel. Porque quando você coloca no papel você reflete diferente. Porque o papel você dá para o outro ler, a pessoa te volta. É muito legal o olhar do outro. E você modifica...”

- “Eu considero que sempre fui reflexiva. [pausa] Olha, desde o começo, todas as decisões grandes como gasto de verba, mudança no trabalho da escola, mudança pedagógica, eu discuto com os professores. Mesmo antes do projeto Escola Singular: ações plurais. Isso tudo é coletivo. Eu sempre tentei tornar as decisões coletivas porque eu posso falar com clareza ‘nós’, e não ‘eu’. Eu não posso enganar professores e funcionários. A minha preocupação é mais com os professores do que com a Secretaria. É isso. [reflexividade como sinônimo de coletivo, discutir...]”

- “Por exemplo, nesses dias que você sai, que nem eu falei, com vontade de sair correndo, você fica pensando “ah, o que eu poderia fazer para melhorar com esse grupo, com essa turma? Que outros recursos metodológicos eu vou precisar?”. Acho que é assim: questionando e melhorando(...) Acho que assim: ir relacionando as coisas que você vai lendo, estudando, ouvindo, tanto dos colegas quanto dos nossos coordenadores, da Ana e do Guilherme. Você vai tendo uns insights, sabe?”

- “Na escrita. Essa coisa de fazer, parar, pensar, escrever sobre e transformar. Transformar ações pequenas de sala de aula mesmo. A escrita eu tenho tido até com os meninos. E eu mudei, pedia pra eles escreverem em casa e trazerem, só alguns me retornavam, então eu comecei a fazer na aula. Eles têm feito, e na boa, eles não reclamam não.”

- “Mesmo na quadra, substituindo a Maristela esses dias, eu me senti uma professora reflexiva. Porque na idade que eles estão eles gostam de contar, de comentar, de contar o que aconteceu. Hoje eu espero eles contarem, fazerem esse comentário para depois eu iniciar a aula. Antes não, eu mandava ficar quieto. Entendia como atrapalhar a aula. Hoje não, deixo eles conversarem, entro na conversa, às vezes descubro muita riqueza. Essa relação com os alunos eu enxergo diferente hoje.”

- “Se eu for ser rigoroso em reflexividade, ser reflexivo, e for ver o que foi feito, o que fez na aula, o que está errado e no outro momento mudar completamente... Acho que está longe, e eu não sei se existe isso. Mas eu acho que vai mudando. Não é uma mudança que você pensa “Amanhã vou fazer tudo diferente” porque é minha formação também, eu como indivíduo agindo naquele espaço que é a sala de aula.”

- “Eu acho que estou distante dessa coisa: você analisa, você entende, você busca um fundamento teórico que justifique aquilo... Mas essa mudança não é do jeito que eu gostaria. Eu gostaria de ser mais rápido para assimilar tudo isso, ter mais idéias, ou talvez mais tempo para rever, procurar em outros que passaram por isso, como solucionaram. O tempo para a gente é ingrato, é muito rápido.”

- **“Acho que toda professora- pesquisadora tem alguma coisa para contribuir com alguém (...) às vezes algum professor se identifica com algum problema, alguma situação.”**

- **“Sim, totalmente [considera a prática reflexiva]. Mas não todos os dias, tem dias que eu não consigo nem pensar. Mas eu consigo perceber isso como eu te falei: no planejamento. Quando você está selecionando alguma coisa, pensando no que e como trabalhar com aquela criança não é mais 'qualquer coisa serve'. Realmente eu penso mais na minha prática.”**

- **“Eu acho que em vários momentos [percebe a reflexividade em seu trabalho]. A toda atividade, toda situação que estou atuando eu estou pensando se aquela é a melhor atitude que eu tomei, se aquela atividade tem a finalidade que eu quero, qual o retorno que ela vai me dar, e aí pensar novamente como aplicá-la. Acho que aquela história de chegar, abrir o livro e 'vamos fazer tal página' não tem mais espaço.”**

- **“A minha pergunta inicial era assim: por que algumas crianças aprendem e outras não? (...) o outro direcionamento que eu tomei foi a importância do trabalho coletivo, o quanto enriquece até você poder identificar outros saberes dessas crianças. Porque como professora da sala você fica muito angustiada que ela aprenda a ler e escrever. E quando a Andréa e eu fazíamos a troca no ano passado, uma entrava na sala da outra. O quanto isso para o professor pode não ser tão importante... O professor que não tem a obrigação, a retenção no final do ano aponta “Ah, ela não sabe ler e escrever, mas sabe fazer isso e aquilo.”**

- **“Acredito [que minha prática é reflexiva]. Só falta o registro. Ela só não é efetivamente porque eu não tenho o registro, porque eu não tenho como demonstrar em documentos palpáveis. É uma coisa mais interna que eu não consigo demonstrar pra ninguém.”**

- **“Quando eu me pego em determinadas ações com as crianças, que eu mesmo me choco “Nossa! Como eu melhorei!”, ou “Como eu piorei”. Isso eu encaro de outra forma. As crianças trabalhando em grupo, por exemplo, falando pra caramba. Houve uma época em que isso me incomodava muito. (...) Aí eu fico pensando “Mas eles estão aprendendo.”**

- **“Eu acho que reflexivo todo mundo é. Todo mundo reflete o tempo todo sobre várias situações. Então não gosto do termo ‘professora-reflexiva’. Acho que ‘professora’... Agora, sou uma professora que hoje se considera bem sucedida (...) Pelas minhas crianças, pelo resultado, pela vontade que eles têm de aprender. Eles estão gostando de vir pra aula. E eu gosto de estar com eles. Pra mim o melhor lugar para estar é com eles. Nesse sentido eu acho que está dando certo.”**

- **“Eu acho que a gente precisa carregar essa coisa da reflexividade para a vida. A gente tem que ter incorporado, porque em tudo cabe reflexão. Acho que faz toda a diferença quando o professor tem domínio de que essa ação que ele está promovendo no**

aluno está tendo tais resultados. Ele consegue se sentir mais próprio e não ficar rotulando o aluno, porque isso me preocupa muito.”

- “Eu acho que ainda me falta mais estudo, ter contato com mais experiências de inclusão, que a gente não tem nada disso publicado. E as professoras de educação especial não têm um encontro onde trocam experiências. Sinto muita falta ainda desse espaço para troca, do mesmo jeito que as meninas trocam a prática delas aqui na escola.”

- “Eu também acredito que a gente não consegue ser reflexivo o tempo todo. Pra gente refletir sobre algo a gente tem que se desprender daquela situação e olhar de um outro ângulo e isso não é fácil. Eu acho que eu consigo ter essa reflexividade quando estou dentro da sala de aula vendo como aquele professor trabalha com aqueles alunos. Nesse momento eu observo o professor, imagino a minha ação, e observo a reação daquele aluno. E desse contexto eu tento imaginar o que seria melhor pra ele. Aí às vezes o professor fez do jeito dele e não deu certo, aí eu venho com outro olhar.

A prática reflexiva segundo a metareflexão docente

Questionados se consideram sua prática cotidiana reflexiva, os professores responderam positivamente, numa perspectiva de reflexividade muito próxima ao pensamento na e sobre a ação que se realiza em sala de aula. As dimensões práticas e teóricas da ação docente foram apontadas pelos professores como constituintes de uma reflexão que, no entendimento de cada um, tem muito a ver com o repensar o próprio trabalho no intuito de transformá-lo em uma atividade mais bem sucedida em relação ao processo de ensino-aprendizagem:

“Acho que pelo fato de perceber que falta muito o que fazer ainda, que as respostas nunca serão dadas pelos professores porque a cada ano a gente está com alunos diferentes... A gente não tem receitinha pronta. A gente está sempre buscando práticas diferenciadas para turmas diferenciadas, busca trabalhar o conteúdo de forma diferenciada.”(Prof2007)

“Por exemplo, nesses dias que você sai, que nem eu falei, com vontade de sair correndo, você fica pensando “ah, o que eu poderia fazer para melhorar com esse grupo, com essa turma? Que outros recursos metodológicos eu vou precisar?”. Acho que é assim: questionando e melhorando(...) Acho que assim: ir relacionando as coisas que você vai lendo, estudando, ouvindo, tanto dos colegas quanto dos nossos coordenadores”(Prof2007)

Sadalla e Sá-Chaves (2008) apontam esse movimento de transformação de práticas, impulsionado pela pesquisa e pelo posicionamento reflexivo, expresso nos relatos dos professores:

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais. (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008 p.193)

O professor que assume postura investigativa frente a seu trabalho, suas ações, realiza um movimento dialético entre seu planejamento, sua ação, a resposta dada pelos estudantes, e nesse movimento, produz um conhecimento sólido e válido acerca de aspectos do cotidiano escolar em geral. Esse movimento se torna parte do trabalho diário de sala de aula. Esse avaliar o contexto e as possíveis ações nesse contexto faz com que o professor se torne crítico de seu próprio trabalho, e demanda maior atenção e sensibilidade do professor em relação à aprendizagem de seus estudantes. Partindo do pressuposto de que todos os estudantes são capazes de aprender, e tomando sua parte de responsabilidade no processo de ensino, os professores reavaliam práticas e ações constantemente, e as transformam, de acordo com o contexto em que se encontram, com a resposta recebida pelos estudantes:

“A toda atividade, toda situação que estou atuando eu estou pensando se aquela é a melhor atitude que eu tomei, se aquela atividade tem a finalidade que eu quero, qual o retorno que ela vai me dar, e aí pensar novamente como aplicá-la. Acho que aquela história de chegar, abrir o livro e 'vamos fazer tal página' não tem mais espaço.”(Prof2007)

Os professores reconheceram em suas falas a importância da postura reflexiva no trabalho docente, e muitos mostraram reconhecer em sua própria prática certos limites em relação ao processo reflexivo de investigação do trabalho, avaliação de práticas e tomadas de decisão:

“Se eu for ser rigoroso em reflexividade, ser reflexivo, e for ver o que foi feito, o que fez na aula, o que está errado e no outro momento mudar completamente... Acho que está longe, e eu não sei se existe isso. Mas eu acho que vai mudando. Não é uma mudança que você pensa “Amanhã vou fazer tudo diferente” porque é minha

formação também, eu como indivíduo agindo naquele espaço que é a sala de aula”. (Prof2007)

“Eu acho que estou distante dessa coisa: você analisa, você entende, você busca um fundamento teórico que justifique aquilo... Mas essa mudança não é do jeito que eu gostaria. Eu gostaria de ser mais rápido para assimilar tudo isso, ter mais idéias, ou talvez mais tempo para rever, procurar em outros que passaram por isso, como solucionaram”.(Prof2007)

Assumir a postura reflexiva diante do trabalho cotidiano demanda do professor um tempo de reflexão anterior a ação (planejamento), na ação (no momento de sala de aula, tomada de decisão) e sobre a ação (avaliação e novo planejamento). Os professores participantes têm consciência dessa necessidade e apontam certas dificuldades no percurso de se assumir definitivamente a postura reflexiva em seu trabalho. Uma professora afirma que considera sua prática reflexiva,

“mas não todos os dias, tem dias que eu não consigo nem pensar. Mas eu consigo perceber isso como eu te falei: no planejamento.”(Prof2007).

Uma outra professora diz que considera sua prática reflexiva, mas acredita que deve registrar suas ações para que de fato essa ação reflexiva seja parte constituinte de seu cotidiano:

“Ela [a prática reflexiva] só não é efetivamente porque eu não tenho o registro, porque eu não tenho como demonstrar em documentos palpáveis. É uma coisa mais interna que eu não consigo demonstrar pra ninguém.”(Prof2007).

A superação dessas dificuldades ocorre na medida em que o professor vai instituindo práticas de registro, de organização, de estudo, de trocas com seus pares, de avaliação do trabalho e de novo planejamento. Essas práticas se tornam constituintes do seu trabalho cotidiano, e de modo que muitas vezes o professor pode avaliar como “instintivo” um posicionamento que mais tarde é avaliado por ele mesmo como resultado de um estudo, de um diálogo teórico-prático:

“E às vezes você faz algumas coisas em sala de aula que saem intuitivamente. Mas depois você vai pensar e vê que não era só intuição. É um monte de coisa que já vi, estudei. Isso é reflexão. Então acho que sou reflexiva nesse sentido.”(Prof2007)

Sadalla e Sá-Chaves apontam como essa relação teoria-prática existente na prática reflexiva do professor contribui para uma ação mais consciente e segura por parte do

professor, e sua análise vai muito ao encontro com o relatado pela professora. Segundo as autoras, “a indissociabilidade entre teoria e prática induz (nova) reflexão, (nova) prática, (nova) teoria e a realização de uma prática (mais) segura, na direção do

Uma professora também acredita que a reflexividade possibilita uma ação mais consciente e direcionada para uma transformação de práticas mais intencionais:

“A gente tem que ter incorporado, porque em tudo cabe reflexão. Acho que faz toda a diferença quando o professor tem domínio de que essa ação que ele está promovendo no aluno está tendo tais resultados. Ele consegue se sentir mais próprio e não ficar rotulando o aluno, porque isso me preocupa muito.” (Prof2007)

É consenso entre teoria revista durante a realização desta pesquisa e o relato dos professores que a postura investigativa, reflexiva, promove transformações na prática docente cotidiana. No momento da definição dos objetivos desta pesquisa, era esperado que os professores refletissem sobre esse movimento de pesquisa e de promoção de reflexividade na escola. Muitas questões se colocaram no decorrer das primeiras entrevistas, individuais, no momento do tratamento das informações obtidas nessas entrevistas, e também nas entrevistas recorrentes, coletivas, que resultaram em toda a materialidade dos discursos apresentada até aqui.

Muitas questões foram respondidas pelos professores, reafirmadas pelo corpo teórico referenciado. Outras questões foram colocadas pela teoria revista, e discutidas pelos professores. Muitos questionamentos foram respondidos. Muitos foram levantados. No diálogo com os professores alguns pressupostos foram confirmados, outros colocados à prova, alguns refutados. Talvez o que tenha ficado de mais forte, durante toda a realização da pesquisa, é que falar do trabalho do professor exige uma outra conjunção, exige um falar *com* o trabalho do professor. Exige ouvir e dialogar com conhecimentos práticos, com a experiência e com as teorias pessoais de cada professor. Exige a necessidade de divulgar o conhecimento produzido pelos professores na escola, exige conhecer a escola, suas relações, seus limites, suas possibilidades. Não se trata de dar voz aos professores. Eles já a têm. Trata-se de juntar-se ao coro da escola e caminhar junto com seus vários aprendizados.

O que se pretende nesse momento não é fechar uma única visão sobre os conhecimentos produzidos e compartilhados nesta pesquisa. Pretende-se narrar processos, aprendizados e apresentar um olhar que é único e contextualizado, sobre a reflexão dos

professores participantes sobre o trabalho de pesquisa que realizam. Pretende-se, portanto, apresentar aqui um conjunto de conhecimentos produzidos, de forma organizada, de forma que possibilite um novo olhar, novos questionamentos, novos envolvimento com realidades escolares outras, para que se permita novos diálogos e pesquisas que falem com o professor, com a escola, com os atores das tantas realidades escolares existentes. Pretende-se contar, portanto, uma série de pensamentos, inferências e novos questionamentos surgidos desse processo de pesquisa.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer um projeto de pesquisa onde escola e universidade são parceiras no objetivo de transformar ações cotidianas em ações autônomas e direcionadas às transformações sociais na comunidade onde ambas estão inseridas motivou a busca por uma compreensão mais ampla das relações que se estabelecem no cotidiano dessa escola. Como participante desse projeto, na condição de pesquisadora e estagiária, foi possível vivenciar toda a escola: sua rotina, seus objetivos, seus atores, seus dilemas, seus desejos e seus limites de ação. Durante todo o período de participação na escola, muito se modificou no olhar de quem, a princípio, somente sabia que havia algo de singular na escola, mas sem saber ao certo definir o quê. Na interação com professores, alunos, funcionários, pesquisadores parceiros, outros estagiários, pais de alunos, tornou-se evidente a singularidade da escola: a motivação existente em todos seus atores em problematizar, discutir, compartilhar e transformar o trabalho a cada dia.

Essa motivação não faz parte da escola por acaso, ela nasce de um grupo de professores, funcionários e pesquisadores que encontra na pesquisa, no trabalho coletivo e na socialização de conhecimentos produzidos o sentido de ser escola: assumir a responsabilidade de fazer do trabalho docente um caminho para as transformações sociais necessárias na comunidade.

Conhecendo e vivenciando essa identidade da escola, um aspecto do trabalho chamou a atenção da pesquisadora: a prática de pesquisa dos professores da escola. Entendendo-a como uma prática inovadora e importante nas relações na escola, a pesquisadora passou a tentar buscar, na bibliografia existente, respostas para alguns questionamentos e uma maior compreensão acerca das possibilidades de pesquisa em um contexto escolar. A partir de alguns direcionamentos apreendidos na relação com a teoria, definiu-se como objetivo de pesquisa compreender se e como a pesquisa que o professor realiza, na escola, transforma sua prática cotidiana. Para tanto, era necessário ouvir os principais atores dessas pesquisas: os professores-pesquisadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva.

Através de entrevistas individuais, coletivas, de toda a interação entre pesquisadora e professores-pesquisadores, foi possível obter um denso conjunto de relatos e reflexões docentes que possibilitaram, após muito estudo e discussão teórica, um olhar consciente sobre

a relação pesquisa-prática docente que se configura nessa escola. Esse olhar não pode ser considerado único ou último sobre a pesquisa que esses professores realizam. É um dos possíveis olhares de quem interage e se percebe como aprendiz das experiências docentes. É um olhar contextualizado que deve ser visto como tal. Um olhar que compreende algumas relações e mantém questionamentos sobre outros tantos aspectos da prática de pesquisa dos professores. Nesse aspecto, é um olhar que convida outros olhares, outras possibilidades de compreender a relação que se propôs estudar.

Tendo essas considerações em vista, pretende-se, nesse momento, apontar algumas conclusões a partir dos questionamentos iniciais que direcionaram este trabalho: Que pesquisa o professor realiza? De que forma pesquisa? Como percebe sua postura investigativa sobre sua prática? Como recorre à teoria? Como retorna à prática? Que conhecimentos mobiliza nessa relação? Que conhecimentos transformam? Que impactos sua pesquisa traz à sua prática? Qual o papel do trabalho coletivo nesse processo? Que avaliação o professor faz de sua pesquisa? Que dilemas ainda reconhece na sua prática? Que direcionamentos acredita ser possível na relação pesquisa-prática? Quais os limites que o professor reconhece em sua prática de pesquisa? Quais superações possíveis?

Muitos questionamentos surgiram durante o movimento de pesquisa, muitas respostas foram dadas, muitos questionamentos permaneceram. Entretanto, é possível apontar algumas lições obtidas neste trabalho com os professores-pesquisadores:

- O professor que pesquisa sua prática, na escola, apresenta duas motivações principais: necessidade de fundamentação teórica de suas ações cotidianas (busca de respostas na teoria para situações/dilemas encontrados diariamente em seu trabalho nas relações de ensino-aprendizagem, disciplina, motivação própria e dos estudantes) e necessidade de compartilhamento do trabalho realizado (deixar uma 'herança' profissional a professores em formação, trocar histórias de sucesso e de dilemas com outros professores, anunciar ou denunciar condições de trabalho nas escolas).
- O professor que pesquisa sua prática percebe transformações em suas práticas e os conhecimentos transformados são de várias ordens: conhecimento do conteúdo disciplinar (transformações no direcionamento das atividades, do planejamento dentro de cada disciplina, aumento do conhecimento específico, tentativas de trabalho

interdisciplinar, inovação curricular), do conhecimento pedagógico (transformações na forma como o professor passa a conduzir as atividades, propor organização de trabalho para os estudantes, avaliar aprendizagens e planejar novas atividades), do aluno (superação da visão que culpava o aluno pela não aprendizagem, entendimento do ritmo individual de aprendizagem, crença de que todo aluno é capaz de aprender, desde que garantidas as condições de trabalho diferenciado para que se atinja a todos os alunos), dos contextos escolares (maior entendimento das necessidades da comunidade na qual a escola está inserida, maior flexibilidade de ações e planejamento de acordo com o contexto sócio-cultural dos alunos, esforços em promover a cultura e o crescimento pessoal da comunidade), dos fins educativos (maior consciência dos impactos da ação educativa, do planejamento pedagógico, do projeto político-pedagógico da escola), e de si mesmo (ganho de auto-estima e segurança profissional, autonomia frente aos processos educativos, consciência da responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem). Esses conhecimentos são responsáveis também por transformações na forma e no objetivo da pesquisa que o professor realiza. Essa constatação torna possível afirmar que existe, sim, segundo a metareflexão dos professores participantes desta pesquisa, uma relação dialógica entre prática docente e pesquisa, onde ambas alimentam-se, modificam-se e transformam-se. Não somente a prática se transforma com a atividade de pesquisa do professor, como esta se transforma a partir da nova prática docente, que passa a exigir novos conhecimentos e ações de cada professor.

- O professor mostra, inicialmente, dificuldade em aceitar a pesquisa que realiza como válida ou científica, tendo incorporado em seu discurso a visão positivista de produção de conhecimento. Com a possibilidade de trocar conhecimentos produzidos com seus pares, em espaços coletivos, o professor passa a considerar a importância da pesquisa que realiza para a transformação de suas práticas e de seus pares, através da relação de equidade com outros professores. Momentos de reflexão acerca de suas práticas de pesquisa e de socialização do conhecimento produzido permitem que o professor passe a considerar sua pesquisa como válida e importante não somente para a transformação de suas próprias práticas, mas também para o trabalho de outros envolvidos com a educação. A participação em eventos científicos passa a ser considerada por esses

professores como um importante espaço de socialização e aprendizado de novos conhecimentos docentes. Os professores passaram a defender também a maior participação dos professores do ensino fundamental nesses espaços. Passam a defender a fala *do* professor, e não *sobre* o professor.

- A existência de espaços de trabalho coletivo na escola se mostrou fundamental para a criação de uma identidade da escola. Nesses espaços o professor socializa seus conhecimentos, problematiza ações, pensa no trabalho de toda a escola, e estabelece parcerias importantes na tomada de decisões. As tomadas de decisões passam a ser da escola, num movimento de coerência entre as ações plurais de cada professor, fazendo com que o professor se sinta seguro e autônomo em relação ao direcionamento das situações cotidianas. Esses vários espaços de trabalho coletivo contribuem para a transformação tanto das práticas, quanto da pesquisa que o professor realiza, já que socializando seus conhecimentos produzidos no grupo, o professor permite que o coletivo da escola compreenda, opina e transforme os rumos de sua pesquisa.
- Todas as condições acima mencionadas permitiram ao conjunto de professores, durante o projeto que ocorre na escola, a adoção de uma postura investigativa, reflexiva, considerada pelos professores como fundamental para a ação transformadora que pretendem realizar. Os professores traduzem o termo “reflexividade” como pensar o seu trabalho, transformar ações no momento em que elas ocorrem em sala de aula, avaliar os impactos da ação docente no processo de ensino-aprendizagem, repensar novas ações, compartilhar esses direcionamentos com o coletivo dos professores, e assumir uma postura reflexiva coletiva. Muitos professores reconheceram certos limites de sua prática reflexiva, reconheceram certas “falhas” comparando a prática que possuem com a reflexividade que estudam, e apontam caminhos para superar essas falhas e adotar a postura investigativo-reflexiva, que consideram fundamental, em todas as dimensões de seu trabalho: seu planejamento, sua ação em sala de aula, sua avaliação, suas trocas com seus pares, na divulgação de resultados de suas pesquisas, na tomada de decisão.

Com essas lições em mente, podemos avaliar essa pesquisa como um movimento necessário, que contribuiu para as discussões sobre a formação continuada dos professores, desde que observadas algumas atitudes em relação à pesquisa.

A primeira, e mais importante, é a postura do pesquisador na escola. Todas as discussões acima apresentadas sobre os pressupostos da pesquisa-ação foram respeitados na condução desta pesquisa, que estava inserida num projeto de pesquisa-ação da escola. Portanto, podemos dizer que esta pesquisa foi realizada *com* os professores-pesquisadores, e não sobre eles. Respeitou-se também um dos principais pressupostos da pesquisa-ação: promover a reflexão dos atores da escola. Esse foi um dos objetivos desta pesquisa. Quando planejada a metodologia que seria utilizada para a produção de dados, pensou-se em dois procedimentos metodológicos que em nossa avaliação possibilitariam momentos de reflexão docente: entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente com os professores e um segundo momento de entrevistas recorrentes, realizadas coletivamente. Percebemos, através da avaliação que os próprios professores-pesquisadores fizeram sobre as estratégias desta pesquisa, que o objetivo de contribuir para um momento de metareflexão, no qual os professores-pesquisadores pudessem pensar sobre si próprios enquanto pesquisadores de sua prática, e sobre seu trabalho nesse movimento, foi atingido plenamente. Essa foi uma lição que tornou o processo de pesquisa muito valioso para os envolvidos, e extremamente gratificante para a pesquisadora.

A segunda atitude indispensável, dentro dos pressupostos de pesquisa-ação, é a de participação na escola. A escola não foi encarada nessa pesquisa como um lugar onde era possível coletar dados, mas um lugar onde a participação efetiva e freqüente possibilitaria conhecimentos outros além dos que se buscava na pesquisa. A pesquisa realizada se deu num processo de interação e participação de todos os envolvidos. Os professores-pesquisadores, funcionários e equipe de gestão da escola participaram efetivamente até mesmo da escolha metodológica adotada. Suas opiniões, desejos e dúvidas foram ouvidos, discutidos, problematizados em grupo e o resultado dessas interações está aqui apresentado em forma de um conjunto de conhecimentos que não foram produzidos apenas pelos nomes apresentados como autores desta pesquisa. Neste corpo de saberes estão *as vozes de todos e de cada um* da escola, de seus espaços de trabalho coletivo e de todas as pesquisas que cada professor realiza.

Podemos afirmar, portanto, que a pesquisa realizada contribuiu para momentos de reflexão de todos os participantes do projeto de pesquisa na escola, e que esta foi realizada dentro de valores éticos e de grupo, que promoveu em todos uma afirmação de que as pesquisas realizadas sobre a escola, definitivamente, devem ser realizadas *com e na* escola.

As afirmações aqui apresentadas são contextualizadas e inferidas a partir de um processo subjetivo, humano e, portanto, sem claras divisões entre os conhecimentos produzidos em grupo e aqueles trazidos por cada participante. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta o limite de falar de uma escola, de um grupo de professores, de uma determinada realidade. Os conhecimentos aqui apresentados não são totalmente generalizáveis. Quando definido o objetivo de compreender se e como a pesquisa que o professor realiza, na escola, transforma sua prática cotidiana, pensava-se em uma escola específica, em professores específicos, em uma realidade de pesquisa e participação específica que fora apresentada anteriormente. Pensava-se nessa realidade social e historicamente determinada.

Entretanto, acreditamos que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para novas pesquisas sobre formação docente, para um olhar sobre a teoria sobre o tema que respeite as condições de cada escola, para novos estudos sobre as pesquisas que os professores realizam, sobre as transformações de práticas educacionais, sobre como outras escolas realizam suas pesquisas, seus espaços de trabalho coletivo, suas tomadas de decisão. Acreditamos, portanto, que esta pesquisa mais convida a novos debates, a novas trocas de saberes produzidos em tantas outras realidades escolares, em tantos outros coletivos de professores, em tantas outras possibilidades de realizar pesquisa nas escolas. Como apontado pelos próprios professores-pesquisadores-parceiros desta pesquisa, esse debate, essa socialização são fundamentais entre todos os envolvidos com a educação e seus processos diversos.

Nesse sentido, acreditamos que a maior contribuição desta pesquisa, tanto para os que dela participaram quanto para os que podem se sentir convidados ao debate após ela, é ter engrossado o coro de quem realiza a defesa da promoção de condições para o estudo, para o trabalho coletivo, para a divulgação de saberes, nas escolas. Essa defesa se faz necessária, porque uma vez afirmada que a pesquisa que o professor realiza sobre sua prática transforma suas práticas, contribui para uma ação autônoma e intencional, e que a relação dialógica que se estabelece entre prática docente e pesquisa num contexto de reflexividade docente coletivas

possibilitam transformações curriculares no interior da escola que se sente com mais propriedade para intervir no contexto no qual está inserida, acreditamos que não poderá ser outra a realidade da formação continuada de professores. Ela deve partir das escolas, ser problematizada nas escolas, transformada e planejada nas escolas, com todos seus atores.

Esse é um ponto que toca principalmente o diálogo entre academia e escola. As problematizações aqui colocadas sobre essa relação tornam-se mais claras neste momento de reflexão pós-realização da pesquisa. Quando apontada pela teoria revista a existência de um diálogo alimentador entre academia e escola, onde tanto uma como outra passam a rever concepções de ciência e de produção de conhecimento, esta pesquisa buscou olhar mais atentamente para essas relações na escola. Podemos perceber que entre os atores desse processo esse apontamento tornou-se completamente observável. Os representantes da universidade inseridos na escola assumiram um diálogo acadêmico totalmente em defesa da parceria universidade-escola. A academia, nesse caso, considera o conhecimento produzido na escola com validade e rigor científicos. A escola passou a olhar a academia mais de perto, rompeu com preconceitos acerca do conhecimento nela produzido. Os professores da escola passaram a expor seus conhecimentos em eventos acadêmicos com mais segurança e propriedade e a buscar nela algumas respostas, mas sem deixar de levar a ela mais questionamentos e novas respostas. Esse diálogo profundamente alimentador para ambas as instituições resultou numa ampliação na visão de pesquisa que, acreditamos, deve ser levada a contextos outros de universidade e de escola. Assume-se, nesse trabalho, a responsabilidade da universidade pública, em recursos humanos e físico-financeiros, com as escolas públicas. A parceria entre as instituições se faz fundamental na direção que se pretende defender neste trabalho: na transformação de práticas educacionais que contribuam para a emancipação e para a promoção da ascensão social da comunidade, financiadora e maior merecedora das inovações científicas e tecnológicas em produzidas na academia e nas escolas.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIP, M. A (et al.) *A investigação-ação educacional no contexto da escola pública e movimento sociais*. In: MION, R. J. e SAITO, C. H. (orgs.) **Investigação-Ação: Mudando O Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 3 ed. São Paulo: 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CORAZZA, S. M. *Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente*. In: ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 125p. Cortez, 2001. 103p. (Coleção Questões da Nossa Época, 104).
- CUNHA, R.B. e PRADO, G. V. T. *Sobre a pesquisa: um exercício e alguns ensaios*. IN: PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. B. **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- _____. *Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a-pesquisador/a – prosa e poesia*. In: PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. B. **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- ELLIOTT, J., *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335p.
- ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. *A pesquisa como eixo na formação docente*. In: ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 125p.
- FERRAÇO, C.E. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. IN: OLIVEIRA, I.B de e ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FIORENTINI, SOUZA JR. e MELO. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRABAUSKA, C. J e BASTOS, F. da P. *Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa.* In: MION, R. J. e SAITO, C. H. (orgs.) **Investigação-Ação: Mudando O Trabalho de Formar Professores.** Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** São Paulo: Loyola, 2003. 295p.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77)
- LACERDA, M. P. *Por uma formação repleta de sentido.* IN ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 125p.
- LAROCCA, P. **A Psicologia na Formação Docente.** Campinas: Editora Alínea, 1999.
- LEITE, S. A. da S. *Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais.* In: AZZI, R. G., BATISTA, S. H. S. da S. e SADALLA, A. M. F. de A. (orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia.** Campinas, SP. Alínea, 2000. pp. 39-66.
- LÜDKE, M. (et al.) **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papyrus, 2001 (Série Prática Pedagógica)
- MATOS, J. C., *Professor reflexivo: apontamentos para o debate.* In GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335p.
- MORAES, R., *Análise de conteúdo. Educação,* ano XXII, Porto Alegre, n. 37, 1999.
- PEREIRA, E.M.A., *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente.* In GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335p
- SACRISTAN, G. *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.* In: NÓVOA, A.(org.). **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. 191 p.

- SADALLA, A. M. F. De A. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Relatório de estágio pós-doutoral. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.
- SADALLA, A. M. F. de A. e SÁ-CHAVES, I. da S. C. *Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. **Educação Temática Digital**, v. 9, n.2, p.189-203
- SEGAT, T. C. e GRABAUSKA, C.J. *Para além de uma única teoria – o caminho é construção conjunta de uma teoria da educação*. In: MION, R. J. e SAITO, C. H. (orgs.) **Investigação-Ação: Mudando O Trabalho de Formar Professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.
- SILVA, M. *Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores*. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SIMÃO, L.M. *Interação pesquisador-sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento. Ciência e Cultura*. IN **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. São Paulo, n. 41, 1195-1202, dezembro 1989.
- _____. **Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados**. *Psicologia*, São Paulo, 8(2): 19-38, 1982a
- _____. **Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados**. *Psicologia*, São Paulo, 8(3): 37-59, 1982 b.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994. 108p.
- TUNES, E. **Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 1981.
- ZANELLI, J.C. **Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP, 1992.
- ZEICHNER, K. *Formando Professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições*. IN ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 125p.
- _____. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 335p

ANEXOS

- Roteiro de entrevista semi-estruturada.
- Carta de informação da pesquisa.
- Termo de Consentimento Informado.

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Dados pessoais

Idade:
Nível de escolarização:
Ano de conclusão do curso:
Há quanto tempo leciona:
Escola(s) em que atua:
Série(s):
Disciplina(s):
Carga horária semanal:
Média de alunos por turma:
Realiza outras atividades na escola? Quais?

1. Você tem pesquisado sua prática? Que aspectos tem pesquisado? De que forma?
2. Quais os aspectos você considera positivos e quais considera negativos de sua prática antes de começar a pesquisá-la?
3. O que em sua prática você acha que mais se transformou depois que você começou a pesquisá-la?
4. Como você se auto-avalia, hoje, em relação à pesquisa que realiza? Sente-se bem sucedido(a)?
5. Como você entende a sua pesquisa e o ato de pesquisar? Há pontos em sua pesquisa (metodologia, estratégias, resultados) que considera necessário transformar? Qual é a visão que você tem de sua própria pesquisa hoje, se a considera válida e importante para seu trabalho?
6. Sua prática de pesquisa transformou sua crença acerca de algum problema/situação/dilema cotidiano? Que coisas do seu cotidiano foram transformadas pela pesquisa? Dê exemplos.
7. Você participa de algum espaço dentro da escola onde pode compartilhar os resultados de sua pesquisa com outros profissionais? Como é organizado esse espaço? Você acha que esses espaços ajudam-no a compor sua prática de pesquisa e de docência? Como?
8. O que mudou em seu trabalho de professor após a inserção nesse espaço?

9. Você tem (ou teve) a possibilidade de apresentar seus resultados de pesquisa fora da escola? Em que lugares/eventos/ocasiões?
10. Como você se sente profissionalmente em relação a essas apresentações? Sente-se feliz/realizado/motivado?
11. Quais os problemas/dilemas que você ainda encontra em sua prática?
12. Que caminho você acha mais adequado para solucioná-lo?
13. Existe algum tema de sua prática ou da prática docente em geral que gostaria de pesquisar?
14. Você hoje considera sua prática reflexiva? Por que? Dê exemplos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE DE GESTÃO

Dados pessoais

Idade:

Nível de escolarização:

Ano de conclusão do curso:

Há quanto tempo leciona:

Escola(s) em que atua:

Série(s):

Disciplina(s):

Carga horária semanal:

Média de alunos por turma:

Realiza outras atividades na escola? Quais?

1. Você tem pesquisado sua prática? Que aspectos tem pesquisado? De que forma?
2. Como se dá sua participação nos espaços de trabalho coletivo na escola? Como você avalia, hoje, sua participação? De que forma esse espaço a ajuda na constituição de suas atividades cotidianas?
3. Na sua opinião, quais são os elementos essenciais para a constituição de um grupo de trabalho coletivo bem sucedido? Há pontos a serem melhorados no trabalho coletivo realizado na escola?
4. Como você entende sua contribuição às atividades docentes? Em que espaços se dá essa contribuição?
5. Como você avalia sua pesquisa? Você acredita na validade dela? Quem, ou quais situações da escola você acredita que seu trabalho de pesquisa acaba atingindo da forma esperada por você?
6. Olhando para o corpo docente hoje, do seu ponto de vista, você nota alguma transformação depois do início da ação de pesquisa na escola?
7. Olhando para a sua prática, a pesquisa a transformou? Em quais aspectos?
8. Como você compreende a parceria entre a escola em que se dá a sua prática e a universidade? Quais contribuições você vê em tal parceria?

9. O que você pensa sobre o papel da universidade no decorrer deste processo, que teve seu início no ano de 2003?
10. Você acredita que esta é uma parceria bem sucedida que pode ser levada a outras instituições educacionais?
11. Do seu ponto de vista, qual o papel da Psicologia para o desenvolvimento/estabelecimento desta parceria universidade-escola?
12. Você considera sua prática reflexiva? Dê exemplos de situações em que você pode perceber sua reflexividade.



Campinas, 29 de Outubro de 2007.

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa integra o projeto de iniciação científica de Elaine Cristina de Andrade Barbosa, aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *A relação dialógica entre prática docente e pesquisa: a reflexão do professor sobre a transformação de sua prática*, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

As discussões que norteiam essa pesquisa são referentes ao processo de pesquisa-ação na escola. Pesquisa-ação é definida pelo comprometimento ético com a transformação da realidade, através de um posicionamento realista da ação, seguido de uma reflexão autocrítica e de uma avaliação de resultados dessa transformação. A pesquisa-ação na escola, portanto, pode ser descrita como a pesquisa que é realizada *na* escola (pelos agentes que a constituem) e não *sobre* a escola.

A realização desse tipo de pesquisa na escola estabelece uma relação dialética com características do cotidiano escolar (espaços de trabalho coletivo, grupos de discussão de prática, incentivo e interesse pela pesquisa, tomada de consciência acerca de ações cotidianas) na medida em que tanto necessita dessas características para ser desenvolvida conjuntamente como as favorece. Nessa perspectiva de pesquisa comprometida com a transformação de práticas cotidianas, surge o sujeito que a presente pesquisa busca compreender: o professor-pesquisador, definido pelo posicionamento investigativo e reflexivo frente a ações docentes cotidianas. Esse professor assume postura ativa tanto em relação ao seu

conhecimento quanto em sua prática: ele se debruça sobre situações cotidianas, busca soluções e explicações, transforma suas ações e estratégias, avalia resultados dessa transformação e retorna à teoria buscando novas explicações sobre seu posicionamento.

Ao tomar conhecimento da existência de um espaço coletivo de discussão de prática e de pesquisas realizadas pelos professores nessa escola, iniciei um movimento de primeiro compreender as discussões atuais sobre pesquisa-ação, constituição do professor-pesquisador, reflexividade e formação inicial e continuada de professores a fim de definir melhor meu objetivo de pesquisa. Após esse movimento, definiu-se como objetivo desse trabalho, portanto, *compreender se e como a pesquisa realizada pelo professor, na escola, transforma sua prática cotidiana.*

Para realização de tal objetivo, buscarei realizar entrevistas com os professores participantes do Projeto Escola Singular: Ações Plurais a fim de compreender a relação entre pesquisa e prática docente sob a ótica dos próprios professores, através de um processo de metareflexão dos mesmos, ou seja, através da oportunidade de proporcionar questões que permitam que os professores reflitam sobre a própria prática de reflexão.

Os dados que procurarei buscar nessas entrevistas serão:

- Existência de uma pesquisa realizada pelo professor desencadeada por dilemas e/ou situações encontrados na prática cotidiana.
- Índícios de transformação de ações e explicações para situações presentes na prática docente após o início da realização dessa pesquisa.
- Auto-avaliação sobre o processo de pesquisar – entendimento do professor sobre a sua própria pesquisa.
- Explicação da importância do trabalho coletivo na constituição da pesquisa e da prática docentes.
- Avaliação sobre o papel de divulgação e compartilhamento dos resultados da pesquisa em espaços exteriores a escola.
- Aspectos indicadores da reflexividade docente através de relatos do cotidiano.

As entrevistas serão audiogravadas e posteriormente transcritas a fim de que possa, em um primeiro momento, analisá-las segundo a Análise de Conteúdo, técnica de investigação que permite, dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos de relatos, através da relação dos significantes (estruturas semânticas presentes nos relatos) com os significados (estruturas sociológicas das comunicações). Através de recortes dos relatos verbais (determinados pelos objetivos expostos) farei primeiramente uma análise categorial dos dados presentes a fim de organizar e interpretar verbalizações.

Num segundo momento, seguinte à fase de interpretação de dados, partindo da perspectiva da entrevista recorrente, buscarei analisar e construir conhecimento acerca dessas verbalizações conjuntamente com os professores, numa interação que contribua tanto para a realização dos objetivos dessa pesquisa como para o aprofundamento do processo de metareflexão dos professores.

Como estagiária dessa escola e transcritora das fitas dos Grupos de Trabalho realizados semanalmente, sinto-me inserida no contexto da Escola Padre Francisco Silva e acredito que essa pesquisa, assim como essas duas atividades que realizo na escola, contribuirão para a minha constituição de professora-pesquisadora, me proporcionando uma visão realista do cotidiano escolar e o contato com ações que mostram possibilidade de transformação da ação docente em ação emancipatória e ativa.

Vale ressaltar que as falas serão tratadas de forma confidencial, garantindo-se o seu anonimato, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

**Elaine Cristina de Andrade Barbosa
Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla**



Campinas, 29 de outubro de 2007.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa desenvolvida aluna de Pedagogia Elaine Cristina de Andrade Barbosa, sob orientação da Profa.Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *A relação dialógica entre prática docente e pesquisa: a reflexão do professor sobre a transformação de sua prática.*

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, referencial teórico e método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Campinas, ____ de _____ de 2007.

Assinatura da(o) Participante

