

**Universidade Católica de Santos**

**Mestrado em Educação**

**A Construção da Autoria Pedagógica na  
Formação de Educadores**

**ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES**

**Santos  
2007**

**Universidade Católica de Santos**

**Mestrado em Educação**

**A Construção da Autoria Pedagógica na  
Formação de Educadores**

**ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**Santos  
2007**

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
SIBIU

---

P813c PONTES, Rosana Aparecida Ferreira

A construção da autoria pedagógica na formação de educadores/ Rosana  
Aparecida Ferreira Pontes – Santos: [s.n.] 2007.

184 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de  
Santos, Programa em Educação)

I. Pontes, Rosana Aparecida Ferreira. II. Título

CDU 371.13 (043.3)

---

COMISSÃO JULGADORA

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Santos \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Aos meus colegas educadores,  
por serem a razão deste trabalho.**

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não teria sentido se não fosse construído de forma coletiva e cooperativa. Por essa razão, agradeço especialmente às educadoras que participaram do Grupo de Encontros Pedagógicos, compartilhando o desafio maravilhoso de promover encontros.

Agradeço particularmente à Fabíola, pela amizade sincera e ajuda fundamental na formação do grupo.

Aos meus colegas do programa de mestrado, pelo apoio durante esta breve e árdua jornada rumo ao crescimento profissional.

Com muito carinho, agradeço às professoras doutoras do programa de mestrado da Universidade Católica de Santos pela segurança e competência com que nos conduziram.

Aos membros da banca examinadora, professores doutores Irene Jeanete Lemos Gilberto e Marcel Mendes pelas contribuições valiosas nesta dissertação.

À querida orientadora Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco pelo empenho na construção desta dissertação, pelo incentivo carinhoso à minha autonomia, bem como pela confiança em mim depositada.

A toda minha família e amigos, colaboradores incansáveis na minha trajetória pessoal e profissional.



**Estar no mundo necessariamente  
significa estar com o mundo e  
com os outros.**

**Paulo Freire**

## RESUMO

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*. Santos, Universidade Católica de Santos, 2007. (Dissertação de Mestrado).

Trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho formativo, que teve como objetivo principal conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente. A concepção de educador-autor que permeou o trabalho foi a de profissional reflexivo, investigador da sua prática e produtor de conhecimento. No intuito de compreender como se dá a construção da autoria, esta pesquisa escolheu como estratégias formativas a prática dos registros reflexivos de catorze educadoras e o grupo de estudo e formação. O trabalho foi fundamentado a partir das discussões teóricas em torno das concepções de professor-reflexivo, professor-pesquisador e autonomia dos educadores, fomentadas por autores como Schön, Pimenta, Ghedin, Libâneo, Elliott, Zeichner, Franco, Hargreaves, Tardif e Contreras. Os registros reflexivos e o trabalho coletivo entre educadores, como estratégias de formação continuada para a construção da autoria docente, tiveram como referências teóricas autores como Weffort, Warschauer, Alarcão, Josso e Zabalza. Maturana referendou a utilização da linguagem escrita e oral como promotora da reflexão, da conscientização e da colaboração. Os princípios epistemológicos da pesquisa-ação, com base em Barbier, Franco e Tripp, proporcionaram aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de construir um caminho metodológico próprio. O trabalho coletivo e cooperativo do grupo de estudo e formação, denominado Grupo de Encontros Pedagógicos, constituiu-se em um espaço para o desenvolvimento do diálogo, da reflexão crítica, da pesquisa sobre a prática e da autonomia, por intermédio da iniciação à prática dos registros reflexivos. Essas ações promoveram a construção e a elaboração de novos conhecimentos, implicando em melhorias efetivas na prática das educadoras envolvidas. O processo criativo da pesquisa-ação, as melhorias alcançadas na prática e as ações inovadoras promovidas pelo grupo foram de co-autoria dos sujeitos da pesquisa. No grupo, as educadoras puderam reconhecer formas de tomarem o poder sobre sua atuação profissional, compreendendo que a autonomia docente é um processo de construção coletiva. O trabalho ofereceu, portanto, condições para que as educadoras participantes do grupo se construíssem como autoras autonomamente de forma coletiva. A pesquisa caminhou na direção de uma perspectiva crítico-reflexiva e transformadora da práxis-educativa. A pesquisa pretendeu, também, contribuir com o debate sobre a importância do desenvolvimento profissional dos educadores baseado na colaboração. Outra provável contribuição foi ajudar a promover as discussões sobre o educador-autor no âmbito das pesquisas sobre formação de educadores, trazendo à baila o conceito de *autoria pedagógica*. Autoria que, neste estudo, não se limitou à produção de bons textos escritos, mas que foi compreendida como uma forma de autonomia e poder de criar a própria prática e transformar a realidade.

**Palavras-chave:** pesquisa-ação, autoria pedagógica, formação de educadores, registro reflexivo, grupo de estudo e formação.

## ABSTRACT

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Constructing the *pedagogical authorship in teacher education*. Santos, Universidade Católica de Santos, 2007. (Dissertação de Mestrado).

This is an action research with a formation hallmark. Knowing possibilities to construct the pedagogical authorship during the teaching practice was the main purpose of this research. In this study the author teacher is a reflective professional, practice researcher and knowledge producer. Seeking to understand how the authorship is built, the study chose the reflective registers made by fourteen educators, and the group of study and formation as formative strategies. The work was founded on theoretical discussions on the conceptions of reflective teacher, researcher teacher, and teacher autonomy fomented by such authors as Schön, Pimenta, Ghedin, Libâneo, Elliott, Zeichner, Franco, Hargreaves, Tardif and Contreras. The reflective registers and the collective work among educators as strategies for teacher continuing education, and to construct the pedagogical authorship had their theoretical references in Weffort, Warschauer, Alarcão, Josso and Zabalza. The power of the written and oral language promoting reflection, consciousness and collaboration was supported by Maturana. The epistemological principles of the action research, based on Barbier, Franco and Tripp, gave to the members of this research an opportunity to elaborate their own methodological procedures. The collective and cooperative work in the group of study and formation, called Pedagogical Meeting Group, became a space to develop dialogue, critical reflection, research on the practice, and autonomy by an initiation into the reflective registers practice. These actions promoted acquisition of new knowledge, and resulted in effective improvements in the teaching practices of the involved educators. The group was the co-author of the creative process in the action research, improvements in their teaching practices, and innovative actions. In the group the educators could recognize ways of taking power of their professional actuation, understanding that teacher autonomy is a collective construction process. The work provided therefore conditions for the educators in the group to construct themselves as authors autonomously in a collective way. The research aimed a critical-reflective and transformer perspective on the educative praxis. The research intended also to contribute to the debate on the importance of educator professional development based on collaboration. Another likely contribution was helping to promote the discussions on the author teacher in the scope of the researches on teacher education, bringing the *pedagogical authorship* to light. Authorship that in this study was not limited to the production of good writings, but that was understood as a way of autonomy and power of creating the own practice and transforming the reality.

**Key words:** action research, pedagogical authorship, teacher education, reflective register, group of study and formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
Trajetória pessoal e profissional: construindo a autoria	10
Situando o problema	16
Justificativa e relevância	20
Objetivos	28
<b>1 METODOLOGIA DO TRABALHO</b>	32
1.1 A fase exploratória da pesquisa	33
1.2 As bases epistemológicas da pesquisa-ação	39
1.3 O caminho metodológico	44
1.3.1 A formação do grupo	44
1.3.2 O pesquisador coletivo	45
1.3.3 O contrato do grupo	46
1.3.4 O planejamento e a realização em espiral	47
1.3.5 A coleta de dados	48
1.3.6 A atuação da pesquisadora	50
1.3.7 A divulgação do trabalho	51
<b>2 A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA PEDAGÓGICA</b>	53
2.1 A perspectiva reflexiva para a construção da autoria pedagógica	54
2.2 A prática da pesquisa na autoria pedagógica	66
2.3 A construção da autoria como um processo de autonomia	74
<b>3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA A AUTORIA PEDAGÓGICA</b>	83
3.1 Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica	85
3.2 O potencial formativo do grupo de estudo e formação	94
<b>4 O PROCESSO FORMATIVO DA PESQUISA-AÇÃO</b>	101
4.1 Os objetivos do Grupo de Encontros Pedagógicos	102
4.2 Fase de reconhecimento	103
4.2.1 Da situação-problema	104
4.2.2 Das participantes	106
4.2.3 Das práticas	108
4.3 Os ciclos	109
4.3.1 Ciclo 1	
4.3.1.1 Planejamento	110
4.3.1.2 Implementação: relatos das experiências	112
4.3.1.3 Avaliação	114
4.3.2 Ciclo 2	
4.3.2.1 Planejamento	118
4.3.2.2 Implementação: relatos das experiências	119
4.3.2.3 Avaliação	121
4.3.3 Ciclo 3	
4.3.3.1 Planejamento	124
4.3.3.2 Implementação: relatos das experiências	125
4.3.3.3 Avaliação	127

4.3.4	Ciclo 4	
4.3.4.1	Planejamento	130
4.3.4.2	Implementação: relatos das experiências	130
4.3.4.3	Avaliação	133
4.4	As conclusões do pesquisador coletivo	135
4.4.1	Dos objetivos às melhorias práticas alcançadas	135
4.4.2	Outras ações resultantes do trabalho	139
4.4.3	O processo da pesquisa-ação	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>		<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>156</b>
<b>ANEXOS</b>		<b>160</b>
1	Fase exploratória: escola 1	161
2	Fase exploratória: escola 2	163
3	Carta-convite	167
4	Contrato de intencionalidade	168
5	Espiral da pesquisa-ação	169
6	Atas dos encontros pedagógicos	170
7	O site <a href="http://www.encontrospedagogicos.com">www.encontrospedagogicos.com</a>	182
8	Quadro-resumo dos ciclos da pesquisa-ação	183

## INTRODUÇÃO

### **Trajetória pessoal e profissional: construindo a autoria**

A preocupação com a construção da autoria pedagógica tem me acompanhado ao longo da minha prática profissional. Sempre busquei tornar-me a autora do meu fazer pedagógico, adquirindo a capacidade de pensar e criar com autonomia. Essa busca constante impelia-me a refletir sobre minhas ações em sala de aula e, pouco a pouco, foi resultando em uma atuação mais criativa e consciente, bem como em uma maior segurança para decidir sobre os rumos do meu trabalho.

Considerando a minha própria experiência, entendi que a autoria é um processo de construção e reconstrução permanente que pode e deve ser desenvolvido no exercício da prática docente. Com vistas à produção de uma pesquisa sobre a construção da autoria pedagógica, procurei examinar em minha trajetória pessoal e profissional como esse processo que se iniciou com a aluna que fui tem se desenrolado, e como as inquietações de pesquisadora foram nele se gestando.

Na tentativa de melhor compreender as relações entre o passado e o presente para elaborar este memorial, recorri à ajuda de Marie-Christine Josso (2004). A autora propõe o estudo das histórias de vida como possibilidade formativa, atribuindo às narrativas autobiográficas duas características fundamentais e indissociáveis: a retrospectiva e a prospectiva. Essas características desempenham um papel de elucidação e avaliação da experiência, estabelecendo uma perfeita conexão entre o vivido e o apreendido.

Num olhar retrospectivo, constatei que a escola tradicional e racional que freqüentei era pautada no modelo imposto pela lei educacional 5.692/71, dos tempos da ditadura militar. Estudei em escolas públicas, em salas de aula lotadas, com carteiras enfileiradas e individuais, seguindo a concepção industrial que marcou a educação a partir da década de 1950. Porém, o que mais me incomodava era o distanciamento entre professores e alunos. É triste perceber que as escolas da minha época eram idealizadas para a educação de massas, e ainda se assemelham muito às escolas que conheço hoje.

Para Nóvoa (1998), a concepção de “escola de massas” parte de uma dinâmica transnacional inscrita na racionalidade e na tecnologia de progresso em nível mundial. Essa racionalidade técnica foi assimilada pela educação a partir da primeira guerra mundial, e foi fortemente retomada na década de 1970.

O autor português afirma que tal tendência teve como objetivo controlar a eficiência do trabalho docente, compreendido como estritamente educativo, eliminando, portanto, o cotidiano pedagógico de todas as práticas. Os professores eram vistos como técnicos que deveriam aplicar procedimentos elaborados por outros. Prospectivamente analisando, identifiquei uma das questões-chave nesta pesquisa: o educador precisa superar a racionalidade técnica a fim de tornar-se autor de seu fazer pedagógico.

Enquanto aluna, desenvolvi como mecanismo de defesa uma maneira particular de aprender as coisas. Tornei-me um pouco autodidata, só aprendia do meu jeito, uma vez que priorizava e selecionava os conteúdos estudados, aproximando-os das minhas experiências pessoais. Por mais que tenha reagido à escola, ao tornar-me educadora, conscientizei-me de que aprender por si é sinal de autonomia, mas não significa aprender sozinha. O professor possui um papel

insubstituível como promotor de aprendizado que não pode ser ignorado ou menosprezado.

Neste ponto, recorri novamente a Josso (2004) para compreender que é fundamental para o docente aprender a estabelecer uma relação dialética entre experiência e conhecimento. Conforme explica a autora, experiência quer dizer uma dimensão afetiva, uma reflexão sobre o que foi vivido, e só pode haver formação quando houver experiência. Dessa maneira, é possível um trabalho de interação e proximidade entre professores e alunos em prol do aprendizado menos mecânico e racional e mais significativo e rico em experiências. Apoiando-me em Josso (2004), identifiquei outra questão para esta pesquisa: o educador-autor precisa aprender a desenvolver pedagogias que ofereçam experiências possíveis aos alunos com quem trabalha.

Durante a formação no curso de licenciatura em Letras (1982 – 1985), minha autoria foi se desenvolvendo. Não apenas pelo caráter humanístico e filosófico que os estudos sobre língua e literatura possuem, mas principalmente pelo aprimoramento da habilidade de escrever que proporciona a organização profunda do pensar e refletir. Daí o tema desta pesquisa ser tão caro para mim, pois acredito no poder formativo da prática da escrita para a construção da autoria docente.

A entrada na profissão não foi fácil. Em 1986, ingressei como professora efetiva do Estado na cidade de Cubatão. Recém-graduada, não tinha idéia do que era estar à frente de uma sala de aula. Estava despreparada, faltava aprender com a experiência da prática.

Com os estudos de Tardif (2000) sobre os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos adquiridos na universidade, pude compreender que existe um distanciamento entre teoria e prática na formação docente. O autor

constata que os cursos de formação para o magistério são organizados segundo um modelo “aplicacionista” do conhecimento, isto é, seguem uma lógica disciplinar fragmentada e especializada e os conhecimentos transmitidos são proposicionais. Dessa forma, conforme Tardif (2000), quando os professores iniciam na profissão, percebem que esses conhecimentos muitas vezes não se aplicam na ação cotidiana. Começam, então, a aprender o ofício na prática de forma descontextualizada e sem bases científicas.

Vivenciei exatamente esse quadro, com o agravante de que não tive uma boa acolhida na escola, não havia o que hoje está instituído como HTPC<sup>1</sup> ou quaisquer outros espaços para dialogar com os colegas. Senti fortemente o isolamento da sala de aula e, em 1989, pedi exoneração por não suportar aquela realidade educacional, tampouco a agressividade de alunos que, de um modo geral, não gostavam de estar na escola. Tratava-se, também, de um período político conturbado com muitas greves dos professores, salário baixo, falta de estrutura, exigências burocráticas excessivas, sobrecarga de atividades e uma jornada de trabalho extenuante.

Muitos autores, dentre eles José Contreras, Antônio Nóvoa, Andy Hargreaves e Maurice Tardif, discutem a tese da intensificação do trabalho docente e da conseqüente proletarização do professorado, resultando em uma crise de identidade profissional. Os professores são obrigados a tornarem-se executores de tarefas para sobreviverem, visando à quantidade no lugar da qualidade. Como um caminho para superar a crise, esses autores apontam para a urgência do fortalecimento da autonomia profissional. Sublinho, então, outra questão que permeou esta pesquisa: a construção da autoria implica a construção da autonomia docente de modo que o educador passe de reprodutor a produtor de conhecimento.

---

<sup>1</sup> O HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo foi instituído nas escolas estaduais pela Portaria CENP 01, de 08/05/1996.

Constater, em minhas experiências, os sentimentos de impotência e solidão que Tardif e Lessard (2005) afirmam estar no coração do trabalho docente. Cortesão (2002), por sua vez, descreve esses sentimentos, ao lidar com tantas situações adversas, como um “mal estar docente” que tende a agravar-se caso os professores não se assumam como atores e criadores no processo educativo e social. Desse modo, compreendi que a conquista da autoria pedagógica pode representar um caminho para a superação dos males identificados pelos autores citados.

Após três anos fora da profissão, decidi retomar a carreira do magistério. Reconstruí minha identidade profissional nestes últimos quinze anos. Muita dificuldade no início, porém, com a prática fui adquirindo saberes importantes, tais como a criatividade e a capacidade de improvisação e de adaptação a situações novas.

Pude entender, então, que o agir na urgência, conforme Franco (2003, 2006), não é uma habilidade fácil de ser adquirida, pois requer o desenvolvimento da reflexão crítica. Para que essa “improvisação” se transforme em saber pedagógico, unindo teoria e prática, o educador precisa apropriar-se da compreensão científica de sua prática educativa. Franco (2003, p. 83) esclarece, no entanto, “que essa ação pedagógica do professor sobre sua própria prática só atingirá seus objetivos quando realizada coletivamente, na dialética do social”. Concordo plenamente com a autora, ao avaliar os benefícios do trabalho coletivo para o meu crescimento profissional.

Lembro-me em especial do ano de 1999, quando, na escola em que trabalhava, conseguimos organizar um grupo de educadores bastante atuantes, realizando um excelente trabalho coletivo, com muita união e criatividade. Nessa época, descobri a importância dos registros das experiências pedagógicas

cotidianas, porque, espontaneamente, sentimos a necessidade de registrar tudo o que fazíamos.

Eram registros sistematizados, descritivos, narrativos e, também, reflexivos, utilizados para redirecionar os trabalhos, solucionar problemas e para alimentar as discussões coletivas nos nossos animados HTPCs. No final do ano, havia um bonito portfólio, organizado com fotos de todos os momentos marcantes e os registros sobre as atividades desenvolvidas. A reflexão sobre a reflexão na ação passou a fazer parte da minha prática docente. Assim, essa experiência foi fundamental no processo de construção da minha autoria pedagógica.

Esse trabalho tão rico, infelizmente, não teve seqüência, pois o ano seguinte foi eleitoral e nas escolas públicas estamos muito suscetíveis a mudanças políticas drásticas. São os fatores externos à escola, resultantes de políticas educacionais mal elaboradas que cerceiam a autonomia dos educadores, conforme adverte Contreras (2002). Entretanto, para mim, subsídios importantes foram fornecidos para a realização desta pesquisa. Graças a essa experiência, as preocupações com a autoria docente começaram a se delinear, bem como a convicção sobre a importância do trabalho coletivo entre educadores se fortaleceu ainda mais.

Ao chegar ao programa de mestrado, a autoria do educador já era o tema do meu pré-projeto de pesquisa. Nascido das minhas experiências pessoais e profissionais, após a devida apropriação da teoria, o estudo ganhou consistência, possibilitando-me a compreensão de que os problemas vivenciados intensamente em minha história profissional – o isolamento do professor, as precárias condições de coletivo na escola, o despreparo do docente para exercer a profissão e a falta de oportunidades para exercitar a capacidade de reflexão crítica – são comuns à maior parte dos educadores.

O processo de construção desta pesquisa, vivenciado na universidade, enriqueceu-me enormemente. A minha prática educativa foi iluminada pela teoria e, ao apropriar-me de conhecimentos científicos, minha autoria se consolidou.

### **Situando o problema**

A discussão em torno da autoria do educador vem crescendo tanto no meio acadêmico como no ambiente escolar, sinalizando mais uma exigência a ser atendida pela formação profissional. Isso traz insegurança aos educadores e gera questionamentos, tais como: quando o professor é autor? Em que espaço? Como construir essa autoria? Há autonomia para que a autoria se realize?

Oscilamos entre os ideais de autoria/autonomia e a frustração de nem sempre alcançá-los. Estamos mergulhados numa crise sem precedentes, desencadeada por fatores simultâneos como a revolução científica, o desenvolvimento da robótica, a influência da mídia, a internet, a globalização, o capitalismo tardio desordenado, enfim, um mundo novo que se transforma com uma velocidade assustadora.

As conseqüências dessas transformações são sentidas diretamente no mercado de trabalho que se torna cada vez mais exigente quanto à especialização dos trabalhadores, condição para sobrevivência a uma nova divisão do trabalho. Nesse contexto turbulento, o conhecimento, dentro de uma concepção marxista, torna-se a mercadoria mais valorizada do momento. Numa abordagem weberiana, o conhecimento passa a ser instrumento de dominação nas relações sociais e econômicas, ou seja, quem detém o domínio sobre o conhecimento, detém o poder.

A educação deve dar conta dessa demanda, porque, conforme consta na nossa Constituição Federal<sup>2</sup>, a sociedade determina que haja a preparação para o trabalho, e que um novo cidadão seja formado para essa não tão nova sociedade capitalista neoliberal. Segundo Sacristán (2001), a ideologia neoliberal precisa, na verdade, formar consumidores que irão impulsionar a produção e o consumo no mercado. Como agravante, a ideologia neoliberal, presente também na atual legislação educacional brasileira, define parâmetros curriculares e atribui ao professor um papel social complexo, com funções e responsabilidades múltiplas e, muitas vezes, a culpa pelo fracasso escolar.

Os educadores vivem cotidianamente momentos de alienação e dominação impostos por políticas desfavoráveis, diretrizes curriculares a cumprir, posturas autoritárias de equipes técnico-pedagógicas, estruturas educacionais precárias, pressões de alunos, pais e sociedade de sorte que todas essas condições adversas configurem-se em fatores determinantes – ou “co-autores” – da autoria docente.

Essa crise leva à busca por uma nova racionalidade para a educação e, conseqüentemente, para a escola. Na análise de Moreira (2003), sofremos perdas resultantes da fragmentação imposta pelo direcionamento técnico-linear, tanto tempo impregnado ao sistema educacional, e ainda não superado totalmente. Sem dúvida, a maior perda, de acordo com Silva (2004), parece ter sido a capacidade dos professores agirem pensando e questionando. Ao final, constituem-se em meros “tarefeiros”, cumpridores de exigências burocráticas.

Gentili (2000) afirma que as exigências impostas ao professor fazem parte de um controle externo, fundamentado na concepção de qualidade total do ensino, que simulando eficiência, almeja a economia de recursos e de investimentos na

---

<sup>2</sup> Constituição da República Federativa do Brasil. “Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

educação. Freire (2005, p. 11) adverte que precisamos fazer a interpretação crítica do discurso fatalista da globalização e das verdadeiras causas da degradação humana a fim de exercitarmos permanentemente “o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria”.

Portanto, os profissionais de educação necessitam cada vez mais tornarem-se críticos dessa realidade de modo que não se convertam em instrumentos de reprodução da ideologia dominante, com a finalidade de efetivar a economia de mercado.

Ao analisar esses conflitos que interferem diretamente na educação, busquei situar a questão da autoria pedagógica numa perspectiva de mudança paradigmática. Pude, então, verificar que o conceito de autoria do sujeito está situado na emergência de um novo paradigma. Boaventura Santos (1996) caracteriza esse paradigma científico emergente pelo fim da dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais, já que é o homem que as constrói; pelo fim da distinção sujeito/objeto, transformando todo conhecimento em autoconhecimento; pela valorização do senso comum em detrimento do conhecimento científico tradicional, colocando, assim, o indivíduo como sujeito e autor do conhecimento.

Sob a mesma perspectiva, Josso (2004, p. 20) defende a “reabilitação progressiva do sujeito e do autor”, pois não é mudando a sociedade que se fará emergir um novo ser humano, mas a mudança deverá vir das pessoas. Libâneo (2002) afirma que a capacidade de pensar, a auto-reflexão e o “empoderamento” dos sujeitos frente à realidade estão no centro das discussões modernidade/pós-modernidade.

Considero, portanto, que a autoria pedagógica pode ser incluída nas perspectivas identificadas pelos autores citados, já que se trata de uma maneira dos

educadores tomarem o poder sobre a sua atuação profissional, colocando-se como sujeitos e autores do seu fazer pedagógico.

Ao refletir sobre esse cenário sócio-político-ideológico e sobre as questões pontuadas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, pude contextualizar o tema desta pesquisa a fim de viabilizar um estudo sobre a construção da autoria pedagógica na formação de educadores. No intuito de conhecer como se dá a construção da autoria pedagógica, o trabalho foi organizado em torno do seguinte problema:

- Quais as possibilidades que o educador tem, no exercício de sua prática, de construir a autoria pedagógica autonomamente?

Especificando:

- Quais práticas docentes favorecem essa autoria?
- Em que espaços e tempos a autoria pedagógica pode ser construída?

A partir do estudo idealizado como um trabalho participativo e cooperativo entre educadoras que elaboraram registros reflexivos sobre suas atividades pedagógicas cotidianas, e atuaram num grupo de estudo e formação, denominado Grupo de Encontros Pedagógicos, procurei responder essas questões e reconhecer:

- O potencial formativo dos registros reflexivos utilizados como prática para o desenvolvimento da autoria pedagógica.
- De que forma o trabalho coletivo dessas educadoras, num grupo de estudo e formação, constituiu-se em um espaço para a construção da autoria pedagógica.

Enfatizo, de acordo com Franco (2003), que para ir além das limitações da realidade educacional, há urgência na profissionalização do educador que assim

assume sua condição existencial, rebela-se contra as condições opressoras e pode então tornar-se autor, num processo de contínua ressignificação de sua identidade.

A partir dos dados decorrentes do trabalho com o grupo de estudo e formação, com base nos autores estudados nesta pesquisa, foi possível compreender que a autoria pedagógica é consequência do desenvolvimento profissional dos educadores. Nesse sentido, fundamentei o conceito de educador-autor, assim como as estratégias formativas desenvolvidas nesta pesquisa nas principais tendências que hoje apontam os rumos que a formação de educadores precisa tomar.

### **Justificativa e relevância**

A formação de educadores recebe especial destaque no cenário das pesquisas educacionais, passando por profundas análises e questionamentos, em busca das transformações necessárias que venham a produzir a articulação entre a formação inicial e a continuada.

A formação continuada, por sua vez, precisa ser compreendida como um processo dinâmico, ao longo da vida, que ajuda o profissional docente a se adequar e se adaptar de forma ativa, crítica e comprometida aos desafios e exigências impostos constantemente à educação.

Candau (2003) focaliza a problemática da formação continuada sob dois aspectos: o modelo “clássico” e as tendências atuais. No modelo clássico, a formação continuada de professores é concebida como cursos de “reciclagem”, compreendendo o retorno à universidade, cursos de especialização, congressos,

seminários ou outros tipos de capacitação promovidos por instituições de ensino ou secretarias de educação.

A autora afirma que tal posição cristaliza a dicotomia entre teoria e prática, e explica que, por outro lado, as tendências atuais buscam uma nova concepção centrada na escola como um importante *lócus* da formação continuada, no respeito e na valorização do saber docente. A autora defende, ainda, que é preciso articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.

Com o intuito de encontrar novos rumos, pesquisas direcionam-se para questões, tais como: que saberes os professores possuem? São apenas transmissores de conhecimentos produzidos por outros profissionais? Constroem saberes específicos? Quais as relações desses saberes com as ciências da educação?

Tardif (2000) afirma que a epistemologia da prática é o estudo dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenharem todas as suas tarefas. Assim, conforme definição do autor, os saberes profissionais dos educadores são saberes da ação, são diferentes dos saberes adquiridos na universidade, e estudar os professores sem estudar sua prática e seus saberes é incoerente.

Por essas razões, o estudo idealizado nesta pesquisa trilhou o caminho indicado pelos autores citados. Conforme as tendências atuais para a formação continuada de educadores, as estratégias formativas foram escolhidas de modo que os saberes docentes das educadoras participantes da pesquisa fossem valorizados, com vistas à construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

Em conformidade com esse propósito, a abordagem metodológica da pesquisa foi escolhida, permitindo que as educadoras envolvidas fossem consideradas como produtoras de conhecimento. Nesse sentido, Franco (2003), ao reivindicar para a Pedagogia o lugar de ciência da educação, trouxe importantes contribuições para este trabalho, propondo o estudo científico da práxis educativa, sob a égide de uma Pedagogia humanizada, organizada em torno da pesquisa e da reflexão crítica, centrada numa metodologia de pesquisa denominada *formativo-emancipatória*.

Os fundamentos epistemológicos da metodologia defendida por Franco (2003) contemplaram as buscas empreendidas nesta pesquisa, principalmente porque pressupõem que os sujeitos da práxis – pesquisadores da ciência da educação e os professores – podem juntos empreender esforços para o conhecimento dos problemas da prática, criando espaços e contextos para a reflexão coletiva que promovam a formação e a emancipação desses sujeitos e, ao mesmo tempo, conduzam à transformação coletiva da prática.

Sob tal perspectiva, esta pesquisa foi idealizada como um trabalho participativo, cooperativo e, ao mesmo tempo, formativo entre educadoras que juntas criaram um espaço para reflexão coletiva, e puderam transformar suas práticas e as condições consideradas opressoras. Ao colocar-me como pesquisadora participante do grupo de estudo e formação, optei pela pesquisa-ação. Os pressupostos epistemológicos, propostos por Franco (2003), orientaram essa escolha da abordagem metodológica de modo que os objetivos do estudo fossem alcançados.

Com relação às tendências atuais para a formação de educadores, entendo que já é consenso entre os pesquisadores em educação que a formação de

educadores deve contemplar a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autônomos. O movimento da prática reflexiva na formação de professores, difundido a partir de Donald Schön, ocupa um lugar de grande relevância na área, trazendo contribuições de inegável valor, contudo provoca reações críticas bastante contundentes que foram consideradas por este estudo.

No Brasil, por exemplo, Pimenta e Ghedin (2002) organizaram um rico debate, reunindo renomados autores que propõem diferentes perspectivas de reflexividade. Esses autores apontam as lacunas da teoria de Schön, principalmente, no que se refere a considerar o professor como prático-reflexivo, capaz de refletir sozinho.

Especialmente Ghedin (2002) defende a evolução da concepção de reflexividade, tão importante para a superação do tecnicismo, rumo à autonomia emancipadora da *práxis* e da crítica, como um meio de redimensionar e ressignificar a própria prática. Em conformidade com o autor, a perspectiva crítico-reflexiva foi adotada nesta pesquisa para a construção da autoria pedagógica.

Nessa perspectiva crítico-reflexiva, a reflexão precisa fundamentar-se na teoria, conseqüentemente, a prática docente exige pesquisa. Em consonância, o paradigma de formação de profissionais da educação orientado pela pesquisa é referendado por um coro de vozes uníssonas, do qual fazem parte Lawrence Stenhouse, John Elliott e Kenneth Zeichner.

Consideram os autores citados que pela pesquisa é possível a construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimentos. Professores-pesquisadores formam alunos-pesquisadores, e sabem problematizar sua prática pedagógica num contexto social mais amplo. Pela pesquisa, o educador assume a autoria do seu trabalho e desenvolve a capacidade de criar e recriar sua

prática. Desse modo, a prática da pesquisa foi considerada, neste estudo, como uma das condições promotoras da autoria pedagógica.

Assim como a reflexão crítica e a prática da pesquisa, este estudo considerou que o fortalecimento da autonomia dos educadores está diretamente relacionado à construção da autoria pedagógica. A autonomia surgiu no cenário das reformas educacionais neoliberais da maioria dos países ocidentais, na década de 1990, como um tema complexo e polêmico que encerra muitas contradições.

Conforme Contreras (2002), a autonomia imposta pela ideologia neoliberal traz em seu cerne a concepção de competitividade e de conquista da auto-suficiência. A partir dessa constatação, o trabalho do grupo desta pesquisa foi considerado como um processo coletivo de construção de autonomia. Nesse sentido, a autonomia docente foi compreendida, de acordo com Contreras (2002), como um processo coletivo e colaborativo que se desenvolveu pelo diálogo, na dialética das inter-relações sociais.

Ao considerar o poder do diálogo, este estudo recorreu ao biólogo Humberto Maturana (1997) para compreender que é pela linguagem, pela arte de conversar, que surgem a reflexão, a consciência e, conseqüentemente, a colaboração. Dessa forma, o trabalho no grupo caminhou na direção do auxílio mútuo e da cooperação. Ao compartilhar reflexões sobre a prática, as educadoras utilizaram-se do poder da linguagem, na forma de conversa escrita e oral, e assim puderam transformar a realidade. Por essa razão, as reflexões coletivas, compartilhadas pelas educadoras do grupo desta pesquisa, converteram-se na principal fonte de dados para o estudo da autoria pedagógica.

Para a valorização da linguagem na construção da autoria pedagógica, visando à formação de educadores reflexivos, pesquisadores, autônomos, capazes

de produzir conhecimento, esta pesquisa adotou as estratégias formativas dos registros reflexivos e do grupo de estudo e formação.

Ramos e Gonçalves (1996), apoiadas principalmente em Donald Schön, consideram os registros dos educadores, na modalidade de narrativas, como uma investigação na ação que leva à reflexão sobre a ação de fundamental importância para a formação de professores.

As autoras portuguesas consideram que, nas narrativas, o professor se coloca como narrador e, ao mesmo tempo, personagem que atua diante das situações de rotina ou de incertezas que o desequilibraram. Pelas narrativas, segundo as autoras, o professor será um investigador reflexivo sobre seu conhecimento prático, tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade, articulando prática e teoria, condição para tornar-se sujeito e autor de sua prática. Esse empenho em conhecer o mundo da sala de aula colocará o professor em contato com princípios básicos da pesquisa.

Madalena Freire Weffort (1996) defende os registros dos professores como instrumentos valiosos de observação e reflexão, afirmando que educar o olhar da observação demanda aprender a olhar e a direcionar esse olhar sensível. Nas palavras de Weffort (1996, p. 39), “o ato de escrever e refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais sensível: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento”. A autora propõe as rodas de encontros e discussões como espaços privilegiados de reflexão coletiva, favorecendo a partilha das experiências registradas pelos educadores. Assim, os registros ultrapassam a dimensão do “eu” para contribuir com a transformação do “nós”, enquanto coletivo de educadores.

Cecília Warschauer, ex-aluna de Madalena Freire Weffort e participante das redes internacionais de “histórias de vida e formação”, desenvolve um interessante trabalho em sua dissertação de mestrado, publicado no livro *a Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento* (1993), utilizando seus registros de sala de aula e as rodas de discussões entre ela e seus alunos.

Em sua tese de doutorado, publicada no livro *Rodas em Rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela*, Warschauer (2001) amplia as possibilidades para as reflexões coletivas e o uso das narrativas e registros, a fim de conduzir a atenção dos leitores para a questão do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação, em consonância com as propostas de Marie-Christine Josso (1998).

De acordo com Miguel Zabalza (1994), a prática do diário reflexivo propicia ao seu autor os efeitos de distanciamento e de “descentramento”, permitindo um afastamento da ação e de si próprio para uma análise mais consciente. Dessa forma, segundo Zabalza (1994), as palavras do diário se convertem em um “reservatório”, uma forma de reter e conservar a experiência, que nos permite retornar a elas quantas vezes desejarmos para relê-las, relendo-nos.

Ao reunir as estratégias formativas dos registros reflexivos e do grupo de estudo e formação, a pesquisa foi idealizada como um trabalho participativo e cooperativo em pesquisa-ação que se constituiu, ao mesmo tempo, em momento de formação continuada e num espaço para a construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

Esse espaço foi definido pelo grupo de estudo e formação, denominado Grupo de Encontros Pedagógicos. O grupo foi formado por catorze educadoras que

desenvolveram a prática dos registros reflexivos, ampliando e compartilhando suas reflexões em encontros pedagógicos mensais.

Com base nos autores citados, a elaboração dos diários, como uma modalidade reflexiva de registros sobre a própria prática, representou a oportunidade de indagação e reflexão crítica necessária para o desenvolvimento profissional das educadoras desta pesquisa de forma coletiva.

O grupo de estudo e formação, da mesma forma que a *Roda* proposta por Weffort (1996) e Warschauer (1993, 2001), representou um espaço (inter)formativo para a partilha de reflexões e, conseqüentemente, para a construção da autoria pedagógica.

As estratégias formativas aqui apresentadas foram as condições criadas para que os sujeitos da pesquisa desenvolvessem habilidades de autoria. Condições essas que privilegiaram, por intermédio da linguagem, o desenvolvimento da reflexão crítica, da pesquisa sobre a prática docente e da autonomia de forma coletiva, valorizando os saberes produzidos pelas educadoras envolvidas no processo. Portanto, a concepção de educador-autor que permeou o trabalho foi a de profissional reflexivo, investigador da própria prática e produtor de conhecimento.

Nesta exposição de referências, reflexões e abordagens sobre tópicos, que considerei primordiais para o aprofundamento do olhar, busquei ordenar um caminho teórico coerente com o intento de produzir um estudo sobre possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

Muitas pesquisas já foram realizadas sobre as questões aqui abordadas, mas muito há ainda que se pesquisar sobre o desenvolvimento das habilidades de autoria docente de forma coletiva. Justifico, assim, a relevância deste estudo que se caracterizou como um trabalho de reflexões coletivas capaz de gerar ações

promotoras de mudanças positivas na prática docente e inserir o educador-autor no cenário das discussões sobre a formação de educadores.

## **Objetivos**

Tendo em vista que a presente pesquisa tematiza a construção da autoria pedagógica na formação de educadores, e por acreditar, como Zeichner (2003), que o conhecimento produzido pelos educadores merece ser tratado seriamente como conhecimento educacional a ser analisado e discutido, o trabalho teve como objetivo geral:

- Conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica do educador no exercício da sua prática docente.

Nesse sentido, o trabalho coletivo entre educadores criou as condições necessárias para que as possibilidades aqui estudadas se convertessem em estratégias de formação docente continuada. Como pesquisadora, tive a intenção de desenvolver uma colaboração genuína com os educadores. Dessa forma, o estudo foi fundamentado em uma ação cooperativa e coletiva, com um caminho metodológico construído coletivamente, segundo os princípios da pesquisa-ação, promovendo, conforme Franco (2003), a integração dos sujeitos da práxis (pesquisadora e educadores) e a transformação coletiva da prática.

Em decorrência, este estudo teve como objetivos específicos:

- Compreender o potencial formativo da prática dos registros reflexivos de catorze educadoras.
- Compreender de que forma o grupo de estudo e formação constituiu-se em um espaço para a construção da autoria pedagógica.

Para atender a esses objetivos, o Grupo de Encontros Pedagógicos, por mim idealizado no decorrer da pesquisa, configurou-se como um espaço de reflexão coletiva, a fim de facilitar a construção e a aquisição de novos conhecimentos, podendo também ser considerado como momento de preparação profissional continuada.

Entendo que o processo de construção da autoria pedagógica deva se desenvolver por toda vida profissional, e muitas estratégias possam ser criadas e utilizadas com esse intento. Porém, para delimitar um tempo, um espaço e estratégias formativas que viabilizassem o estudo, o grupo teve a função de promover encontros pedagógicos mensais, durante um semestre.

Os encontros foram voltados para a iniciação na prática para o desenvolvimento de autoria dos registros reflexivos, e discussão sobre a abrangência da capacidade reflexiva desses registros quando compartilhados, gerando mudanças na prática docente. Os Encontros Pedagógicos tiveram a seguinte organização:

- *Momento da teoria*, quando eram lidos e discutidos textos pertinentes ao assunto estudado.
- *Momento da prática*, quando eram relatadas as experiências e as reflexões registradas ao longo do mês.
- *Proposta de ação* no exercício da prática docente.
- *Avaliação das ações*.

As ações foram planejadas e avaliadas em conjunto a cada encontro, obedecendo a um movimento espiral, ou seja, ocorreu uma reflexão permanente sobre a ação. Considerando que o trabalho teve também como proposta o efeito de

co-formação, a pesquisa-ação demonstrou ser a abordagem metodológica mais apropriada para contemplar os objetivos deste estudo.

Os objetivos e as estratégias nesta pesquisa foram alimentados pelo ideal de transformação da realidade que habita o coração de cada educador que busca incessantemente superar seus limites. No aconchego dos encontros, foi possível vivenciar a acolhida e a solidariedade para vencer a solidão que tanto nos marca, reconhecendo que a nossa profissão pressupõe a mais antiga das artes da humanidade: a arte do encontro com o outro, com aquele que é igual e, ao mesmo tempo, diferente de nós.

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, trilhei junto com o Grupo de Encontros Pedagógicos um caminho investigativo com etapas para estudo e reflexão, transformadas em capítulos desta dissertação.

O capítulo I explica inicialmente a fase exploratória do estudo que foi determinante para o diagnóstico da situação-problema, bem como para a definição da metodologia da pesquisa. A seguir, apresenta as bases epistemológicas que fundamentaram a pesquisa-ação, a partir de uma abordagem crítica. Num terceiro momento, explicita o caminho metodológico construído coletivamente pelo grupo de pesquisa, conforme os princípios da pesquisa-ação.

O capítulo II discute possibilidades e limites para a construção da autoria pedagógica, fundamentando o conceito de educador-autor de acordo com as tendências atuais para a formação de educadores. O capítulo possibilita um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e autores como Schön, Pimenta, Ghedin, Libâneo, Elliott, Zeichner, Franco, Hargreaves, Tardif e Contreras, ampliando a compreensão sobre o contexto da pesquisa.

O Capítulo III analisa, teoricamente, as estratégias formativas para a construção da autoria pedagógica utilizadas na pesquisa. Primeiramente, considera os registros reflexivos como prática de formação continuada para o desenvolvimento da autoria. Na seqüência, avalia o potencial formativo do grupo de estudo e formação como espaço coletivo para a partilha de reflexões.

O capítulo IV relata o processo formativo da pesquisa-ação, analisando os dados coletados durante os encontros promovidos pelo Grupo de Encontros Pedagógicos. As fases de planejamento e implementação de ações, assim como a avaliação de cada ciclo iterativo da pesquisa-ação são descritas e analisadas neste capítulo. Ao final, são apresentadas as conclusões sobre as melhorias práticas alcançadas, ações resultantes do trabalho e o que foi aprendido sobre o processo da pesquisa-ação.

Nas considerações finais, são tecidas críticas sobre os resultados da pesquisa-ação, o que foi bem-sucedido e o que não foi possível alcançar. A seguir, são identificadas as condições de autoria que o trabalho proporcionou, com indicações do que fica para ser compreendido em estudos próximos. A dissertação encerra-se com uma possível contribuição teórica para a área da pesquisa educacional.

## CAPÍTULO 1

### METODOLOGIA DO TRABALHO

Neste primeiro capítulo, busquei elaborar um caminho metodológico coerente com o propósito de estudar a construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

Por considerar que este estudo só seria possível de forma participativa e cooperativa, optei pela abordagem metodológica da pesquisa-ação. Essa opção demandou dos sujeitos da pesquisa – pesquisadora e educadoras envolvidas – uma mudança radical de postura e do modo de ver os problemas que envolvem as práticas educativas. Ao mesmo tempo, a pesquisa-ação possibilitou a esses sujeitos um processo formativo e emancipatório de co-autoria.

Iniciei o capítulo com a descrição minuciosa da fase exploratória da pesquisa, em virtude dessa etapa ter sido determinante na escolha do método para a realização do estudo. Nessa fase, esforcei-me por eliminar meus preconceitos, procurando olhar as pessoas e o ambiente que iriam constituir meu objeto de estudo com interesse e curiosidade de forma que desvendasse possibilidades de estabelecer parcerias para a co-produção de novos conhecimentos.

No tópico seguinte, com a ajuda de autores estudiosos da pesquisa-ação, como Barbier, Franco e Tripp, identifiquei os pressupostos epistemológicos que orientaram a pesquisa. No terceiro tópico, apresentei os procedimentos metodológicos construídos pelo grupo de pesquisa, segundo os princípios da pesquisa-ação.

## 1.1 A fase exploratória da pesquisa

A presente pesquisa teve início com uma fase exploratória, em março de 2005. Durante essa fase, pude reconhecer possibilidades e dificuldades para a realização do estudo, tomar decisões sobre como proceder e quais estratégias selecionar. Esse momento foi muito importante para que a abordagem metodológica fosse escolhida com segurança.

Pretendia, portanto, encontrar uma metodologia de pesquisa que fosse adequada a um estudo sobre a construção da autoria pedagógica. Para atender a esse propósito, compreendi que deveria caminhar na direção de uma *investigação qualitativa*. Conforme explica Bogdan (1994), dentro de uma perspectiva qualitativa, as metodologias de pesquisa em educação enfatizam a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Em busca de uma metodologia que reunisse essas características, procurei iniciar o trabalho sem um plano de ação rígido e pré-definido, acreditando que, após uma análise preliminar da situação, poderia formular e reformular procedimentos, à medida que fosse avançando. Segui, dessa maneira, as orientações de Bogdan (1994, p. 83):

O investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada a priori. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não as idéias preconcebidas ou um plano prévio detalhado.

O autor recomenda que o local e as pessoas que possam ser objetos de estudo ou fontes de dados precisam cativar o interesse do pesquisador. Bogdan (1994, p. 86) afirma que o pesquisador “sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a

realizar um trabalho banal”. No entanto, o autor alerta que apesar do otimismo do investigador qualitativo em acreditar que, independentemente do contexto, encontrará sempre material importante, é preciso agir com cautela na escolha, pois nem todos os ambientes são igualmente acessíveis ou estimulantes.

Partindo desses pressupostos, minha primeira iniciativa foi identificar escolas, num sistema municipal de ensino<sup>3</sup>, que oferecessem condições para um estudo sobre possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente. A opção por escolas públicas municipais foi primeiramente influenciada por minha trajetória pessoal, já que toda minha experiência profissional é oriunda de escolas públicas. Em segundo lugar, por acreditar que nessas instituições encontramos oportunidades para uma atuação mais autônoma dos educadores. A facilidade de acesso, o interesse e a boa disposição dos sujeitos que se envolveram na pesquisa foram também fatores importantes ponderados na escolha.

Nessa fase da pesquisa de campo, ainda não havia escolhido uma abordagem metodológica específica. Sabia apenas que gostaria de estudar os registros dos educadores e os espaços de reflexão coletiva. Iniciei, então, os primeiros contatos, procurando pessoalmente a SEDUC<sup>4</sup> do município para explicitar minhas intenções de pesquisadora e pedir autorização para entrar nas escolas. Não houve restrições, fui orientada a procurar as diretoras<sup>5</sup> das escolas.

Seguindo a orientação, entrei em contato por telefone com as diretoras de todas as escolas de ensino fundamental daquela prefeitura, num total de nove, explicando minhas intenções de pesquisa. Perguntei, então, o mais objetivamente

---

<sup>3</sup> Após discussão, o grupo decidiu não divulgar a cidade para que não houvesse comprometimento de ordem pessoal ou política.

<sup>4</sup> SEDUC – Secretaria de Educação.

<sup>5</sup> Ao referir-me ao contexto estudado, passo a adotar o gênero feminino sem entrar nos méritos dessa questão de gênero, mas simplesmente por tratar-se de uma unanimidade entre os sujeitos desta pesquisa.

possível, se poderia participar de alguns HTPCs para conversar com a coordenadora pedagógica da escola e com os professores.

Dessa forma, utilizei-me da *abordagem objetiva*, segundo a qual, conforme Bogdan (1994), o pesquisador esclarece os seus interesses, e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem com ele. Ao negociar o livre acesso às escolas e às pessoas, a investigação foi declarada e não dissimulada, permitindo-me uma maior liberdade de atuação e uma aproximação mais fácil dos sujeitos envolvidos.

Até aquele momento, imaginava focar meus estudos numa escola e realizar um *estudo de caso de observação*, acreditando que essa seria uma maneira simples e segura para realizar a minha primeira pesquisa. No entanto, nesse contato com as escolas da rede municipal escolhida, pude verificar que havia apenas uma escola que tinha como proposta pedagógica o incentivo do uso dos registros reflexivos pelos professores. A próxima etapa, portanto, foi avaliar se essa escola justificaria um estudo de caso.

Agendei uma entrevista<sup>6</sup>, em 04/03/2005, com a coordenadora pedagógica. O trabalho com cadernos de registros reflexivos havia começado em agosto de 2004. No entanto, apesar do empenho da coordenadora AL<sup>7</sup>, apenas três professoras se identificaram com o procedimento.

Por estar no início do projeto, considerei importante utilizar uma entrevista mais livre e exploratória, conforme sugere Bogdan (1994), incentivando o sujeito entrevistado a sentir-se à vontade para falar livremente sobre seus pontos de vista. Nessa entrevista, esforcei-me para demonstrar empatia e ouvir atentamente cada palavra pronunciada pela coordenadora pedagógica. Bogdan (1994, p. 137) sugere que o entrevistador deve encarar cada palavra dita numa entrevista “como se ela

---

<sup>6</sup> A transcrição da entrevista da coordenadora pedagógica da escola 1 faz parte do anexo 1 desta dissertação.

<sup>7</sup> Os nomes foram omitidos por opção dos sujeitos da pesquisa.

fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”.

A coordenadora AL falou espontaneamente sobre o trabalho com registros realizado na escola. Quando a questioneei a respeito do pequeno número de professoras que até o momento havia se apropriado dos registros reflexivos, AL explicou que entendia que cada professor tinha um tempo e um estilo próprios para desenvolver seus registros. Por isso, respeitava esse tempo e essa individualidade, orientando-os, oferecendo-lhes subsídios teóricos e procedimentos para que pudessem elaborar seus registros com mais segurança. Acreditava, dessa maneira, na conscientização dos professores, e não na imposição da prática dos registros.

Perguntei, a seguir, se os HTPCs eram espaços para reflexão coletiva, e se os registros eram usados nessa ocasião. AL respondeu que os HTPCs eram momentos de reflexão sobre a prática, durante os quais eram realizadas discussões abertas sobre a importância dos registros, com a leitura de textos teóricos sobre o assunto. Havia, ainda, momentos de atendimento individualizado aos professores para que esclarecessem suas dúvidas sobre a prática dos registros.

Esse encontro foi bastante profícuo para me situar no contexto escolar. Evidenciei condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades de autoria pedagógica naquela escola. A coordenadora pedagógica atuava como formadora de professores reflexivos, conforme sugere Alarcão (2003), ajudando-os em seu desenvolvimento profissional, e incentivando-os a tornarem-se mais autônomos pedagogicamente.

Entretanto, avaliei que o trabalho com registros na escola não justificava um estudo de caso de observação, porque era ainda inicial e não existiam muitos dados a ser analisados. Após essa constatação, desejei aprofundar-me mais, tornando-me

uma participante do processo e não apenas uma observadora. Entrei em contato com outra escola da mesma prefeitura. Nessa segunda escola, a diretora FA estava tentando incentivar a elaboração dos registros reflexivos sem muito sucesso e, quando soube da minha intenção de pesquisa, solicitou minha ajuda.

Passei a atuar, então, como participante do processo e promover ações de intervenção. Comecei a freqüentar os HTPCs dessa escola<sup>8</sup>, subsidiando as discussões sobre o uso dos registros reflexivos com textos teóricos, e acompanhando a evolução dos cadernos de registros, denominados “Diários de Bordo”.

Nesse segundo momento, estava considerando a possibilidade de trabalhar com a metodologia da pesquisa-formação das histórias de vida. Estava lendo, em conjunto com as professoras da escola, o livro *a Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*, de Cecília Warschauer (1993), estimulando-as a utilizar seus registros como instrumento e método de reflexão acerca das experiências vividas em sala de aula. Nesse sentido, conforme Warschauer (1993), as educadoras estariam valorizando as narrativas como instrumento de transformação psicológica, ou seja, transformar o sujeito para transformar a prática.

No entanto, o trabalho evoluía lentamente para esse propósito. O grupo era muito pequeno, com quatro professoras, e apenas uma professora estava se apropriando do tipo de registro proposto. Existia, ainda, um agravante que foi determinante para definir o caminho metodológico a ser trilhado. Como se profetiza na academia “a pesquisa se faz”, e ela realmente se fez.

Segundo os depoimentos desse primeiro grupo de professoras<sup>9</sup>, a conjuntura político-administrativa da prefeitura, contexto da pesquisa, estava inviabilizando

---

<sup>8</sup> Os relatórios dos HTPCs da escola 2 fazem parte do anexo 2.

<sup>9</sup> O reconhecimento da situação problema faz parte do anexo 2.

qualquer trabalho de autoria e autonomia por parte das escolas e dos educadores. Era um momento de muita tensão e instabilidade, em consequência da implantação de um novo plano de cargos para o magistério, conforme determinação da LDB/1996. Os conflitos vivenciados naquele instante interferiam diretamente no trabalho pedagógico nas escolas.

Além desse fato, conforme os depoimentos, não havia uma política voltada para o desenvolvimento profissional dos educadores. A estrutura administrativa tradicional resistia fortemente a mudanças. As educadoras afirmaram que o trabalho pedagógico nas escolas estava literalmente paralisado, sentiam-se em um “estado de sitio” educacional que resultava em um clima de revolta, insatisfação e desânimo.

Ao compreender a complexidade da situação, percebi que o trabalho na escola 2 estava bastante comprometido. Sugeri, então, que organizássemos um grupo de estudo e formação, que passei a denominar Grupo de Encontros Pedagógicos. Para formar o grupo, seriam convidados educadores de diferentes escolas da prefeitura que desejassem elaborar registros reflexivos e compartilhar reflexões. Paraphraseando Zabalza (1994, p. 38), seria uma espécie de “oásis reflexivo”.

A proposta foi aceita com simpatia e, nesse momento, foi definida a abordagem metodológica da pesquisa: seria uma *pesquisa-ação*. Uma situação problema, que inviabilizava o trabalho do grupo, impeliu os sujeitos envolvidos a buscarem a transformação e superação de uma realidade considerada opressora, com ajuda de uma pesquisadora. Conforme Barbier (2004, p. 119), “toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Apesar das adversidades vivenciadas naquele momento, a esperança de

transformar a realidade, compartilhada pelas educadoras do grupo, foi o elemento-chave para o início do trabalho coletivo e participativo em pesquisa-ação.

Mesmo considerando os riscos, apontados por Barbier (2004) e Franco (2005), de que a *pesquisa-ação* não deve ser realizada por pesquisadores principiantes, e num curto espaço de tempo, decidi seguir em frente. Senti confiança no apoio do grupo, acreditando que dessa maneira estaria contribuindo com o desenvolvimento profissional das educadoras participantes do processo, que juntas poderiam promover mudanças em suas práticas, construindo-se como autoras autonomamente.

## **1.2 As bases epistemológicas da pesquisa-ação**

Após a fase exploratória da pesquisa, tendo como objetivo conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente de forma participativa e cooperativa, pude com segurança identificar que a *pesquisa-ação* seria a abordagem metodológica que melhor contemplaria o estudo.

A pesquisa-ação educacional, conforme define Tripp (2005), é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de educadores e pesquisadores com o propósito de que utilizem suas pesquisas para aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

Embora haja controvérsias sobre a origem da *pesquisa-ação*, ela está associada ao trabalho realizado pelo psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, Kurt Lewin, durante a Segunda Guerra Mundial, cuja finalidade era modificar o comportamento alimentar das mães de família norte-americanas. Conforme Monceau (2005), Lewin acreditava ser necessário atuar sobre a realidade

para conhecê-la, e ao articular pesquisa, transformação social e formação de indivíduos abriu perspectivas de trabalho muito férteis.

De acordo com os autores estudados neste tópico, a pesquisa-ação é essencialmente pedagógica e política, isto é, possui um efeito de co-formação e, ao mesmo tempo, de transformação da realidade. Historicamente, a pesquisa-ação tem encontrado momentos de maior ou menor evidência, e os procedimentos adotados muito têm evoluído. Quanto à sua utilização na educação, Tripp (2005) avalia que o conceito de reflexão desenvolvido por John Dewey, na década de 1930, já demonstrava proximidade com o conceito de pesquisa-ação, e nas décadas de 1960/70 Stenhouse, Elliott e Aldeman difundiram e desenvolveram essa modalidade de pesquisa com bastante notoriedade.

Barbier (2004) divide a história da pesquisa-ação em dois períodos. O período mais americano, de emergência e consolidação, entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 1960. O período mais europeu e canadense, de radicalização política e existencial, do final dos anos 1960 até os nossos dias. Nessa trajetória, conforme afirma o autor, a pesquisa-ação passou das Ciências Sociais para as Ciências Humanas, da reprodução de procedimentos científicos clássicos para uma forma radical de se fazer pesquisa que exige do pesquisador uma conversão epistemológica, ou seja, uma mudança de atitude da postura acadêmica.

Muitos estudantes acadêmicos, na opinião de Barbier (2004), interpretam que fazer pesquisa-ação é estar na moda, oscilando entre *pesquisa-ação* e o método das *histórias de vida*. Não se dão conta de que ambas as modalidades de pesquisa exigem um novo olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade, possuem um grande potencial transformador, mas com perspectivas ideológicas diferentes. O autor recomenda que a escolha deva ser refletida, pois a pesquisa

formação das histórias de vida visa à mudança do indivíduo, e a pesquisa-ação à mudança da prática.

Ao passar por essa oscilação na fase exploratória da pesquisa, compreendi que a pesquisa-ação seria mais adequada aos propósitos do estudo, pois pretendíamos a mudança da prática e a superação de condições consideradas adversas. Segundo Barbier (2004, p. 14), na pesquisa-ação, o pesquisador descobre que “não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros”. Sob tal perspectiva, este estudo constituiu-se efetivamente em um trabalho coletivo e participativo entre pesquisadora e demais sujeitos envolvidos. Além de ser um estudo sobre a construção da autoria pedagógica, caracterizou-se, também, como um processo de construção de autoria para os sujeitos da pesquisa, que se tornaram co-autores de todos os procedimentos da pesquisa-ação.

Para a construção dos procedimentos metodológicos, foi necessário, primeiramente, compreender que concepção epistemológica deveria orientar a pesquisa. Encontrei em Franco (2003) bases sólidas nos pressupostos epistemológicos da metodologia *formativo-emancipatória*, rumo à *práxis* dialética, que a autora define como:

- Integração dos sujeitos da práxis – pesquisadores e educadores tornam-se parceiros e produtores do processo de transformação e de autoformação, em busca de solucionar os problemas da prática e construir espaços e contextos de reflexão coletiva.
- Objetivo formativo e emancipatório aos sujeitos da práxis – pesquisadores e educadores desenvolvem a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática, a fim de

compreenderem e superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência.

- Transformação coletiva da prática – pelo exercício da prática reflexiva e da prática em pesquisa, professores tornam-se pesquisadores da própria prática, adotando a postura do *estranhamento* a tudo que é rotineiro e familiar, e da *familiarização* com o estranho, o novo, o não linear.
- Autodeterminação dos sujeitos da prática – o sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente.

Durante o processo da pesquisa-ação, esses foram os fundamentos epistemológicos que orientaram o trabalho. O estudo sobre a autoria pedagógica, num contexto desfavorável, requereu uma abordagem metodológica que promovesse a formação dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a emancipação desses frente a uma realidade opressora, por intermédio da reflexão crítica sobre a prática docente. Nessa perspectiva, a construção da autoria pedagógica caminhou junto com a construção da autonomia das educadoras do grupo de pesquisa.

Na elaboração dos procedimentos da pesquisa, foi importante, também, entender que por se pretender a transformação da prática, era preciso caracterizar a abordagem da pesquisa-ação, de acordo com o sentido, a direção e a intencionalidade dessa transformação. Franco (2005) identifica três conceituações:

- a) *Pesquisa-ação* colaborativa – a transformação é solicitada pelo grupo e o pesquisador fará parte para cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo.

- b) *Pesquisa-ação* crítica – a transformação é percebida como necessária no início dos trabalhos do pesquisador com o grupo, num processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, via reflexão crítica coletiva. Busca-se a emancipação dos sujeitos de condições consideradas opressoras.
- c) *Pesquisa-ação* estratégica – a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação.

A partir desses conceitos, identificados por Franco (2005), o reconhecimento da situação-problema, realizado em parceria com o grupo de educadoras da escola 2, possibilitou-me a compreensão de que esta pesquisa pode ser caracterizada como uma *pesquisa-ação* crítica, já que buscou a emancipação dos sujeitos de condições consideradas opressoras.

No que se refere, ainda, aos procedimentos metodológicos, compreendi que o pesquisador deve considerar que não existe um “passo a passo” a ser seguido. O método não poderá ser utilizado como uma “camisa de força”, visto que a *pesquisa-ação* oferece uma flexibilidade de procedimentos que podem ser adequados às necessidades e condições da pesquisa em educação. Realizar uma *pesquisa-ação* significou optar pela liberdade de poder construir procedimentos próprios, em comum acordo com o grupo de pesquisa, buscando, conforme Franco (2005, p. 497), “um rigor científico que se vincula mais à coerência epistemológica em processo do que ao cumprimento de um ritual de ações que se sucedem”.

### **1.3 O caminho metodológico**

O caminho metodológico desta pesquisa foi construído coletivamente, com rigor e seriedade, tendo como premissa básica, conforme Barbier (2004), que pesquisa e ação são indissociáveis. Nesse processo de construção cooperativa, todos os procedimentos foram pensados e criados em parceria. As ações foram planejadas, implementadas e avaliadas coletivamente, o relatório de pesquisa foi elaborado em conjunto e, antes de ser transformado em dissertação de mestrado, foi submetido à apreciação do grupo.

Ao longo do trabalho, buscamos a mudança de atitudes e, ao mesmo tempo, a mudança da prática, conscientes de que a instituição, contexto da pesquisa, assim como a situação opressora vivenciada naquele momento não mudariam num piscar de olhos, mas seria possível enfrentar a realidade com uma nova visão de mundo.

#### **1.3.1 A formação do grupo**

O Grupo de Encontros Pedagógicos nasceu motivado pela intenção dos sujeitos da pesquisa de superar um problema coletivo e melhorar a prática docente. Utilizei-me da metáfora dos “encontros”, porque entendi com Barbier (2004, p. 64) que o trabalho deveria “mostrar toda a arte da escuta e do encontro, todo o humanismo sutil aberto para a confiança recíproca, que o pesquisador deve desenvolver”.

Para dar início aos trabalhos do Grupo de Encontros Pedagógicos, foi enviada uma “carta-convite”<sup>10</sup> marcando data, horário e local do primeiro encontro.

---

<sup>10</sup> A carta-convite faz parte do anexo 3 desta dissertação.

Constavam também da carta a justificativa da iniciativa, sugestão de organização, sugestão do objeto/instrumento da pesquisa, e sugestão de pauta para a primeira reunião. A carta deixava claro que, a partir das adesões dos participantes, todas as ações passariam a ser definidas pelo grupo, como o cronograma dos encontros, a metodologia de trabalho do grupo, o tema dos estudos, a pauta das reuniões e as sugestões para leituras.

A carta-convite foi apresentada primeiramente às quatro professoras e à diretora FA da escola 2, com quem estava trabalhando desde março de 2005. Após aprovação, essas educadoras assinaram as adesões e passaram a ser co-organizadoras do procedimento inicial. As cartas foram distribuídas por intermédio dessas primeiras integrantes do grupo para colegas próximas, de maneira que cada uma delas se responsabilizasse pela entrega de cinco cartas-convite, totalizando 25. Calculamos esse número máximo de participantes, para que as discussões fossem realizadas de forma produtiva, em reuniões dinâmicas e agradáveis que não se estendessem muito.

O primeiro encontro aconteceu em 06/08/2005. Atenderam ao convite, além das cinco primeiras integrantes, mais nove educadoras e eu, pesquisadora e coordenadora do grupo, totalizando quinze membros.

### **1.3.2 O pesquisador coletivo**

Na primeira reunião, apresentei-me como pesquisadora, explicando minhas intenções de pesquisar possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente e todo o trajeto percorrido até aquele momento. Mencionei, também, a necessidade que sentimos de ampliar o trabalho, criando o

grupo de estudo e formação, denominado Grupo de Encontros Pedagógicos. Esclareci, ainda, que a intenção era encontrar um espaço para reflexão coletiva que proporcionasse um apoio maior para mudanças na prática docente.

Ao identificar-me como pesquisadora, segui as orientações de Barbier (2004) de que o pesquisador precisa declarar-se abertamente desde o início como observador e participante, a fim de ganhar a confiança dos membros do grupo e constituir o *pesquisador coletivo*. As participantes reagiram de forma bastante positiva à iniciativa, concordando em dar início aos estudos. Propus, então, que firmássemos um “contrato” e que fossem assinadas as adesões<sup>11</sup> ao grupo, instituindo, dessa forma, o *pesquisador coletivo*.

Segundo Barbier (2004), a constituição do *pesquisador coletivo*, isto é, a integração entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e o grupo) caracteriza o início da *pesquisa-ação*. Franco (2005) esclarece, também, que se trata de uma forma do pesquisador e o grupo se colocarem como um “nós”, empenhando-se na construção da dinâmica do coletivo.

### 1.3.3 O contrato do grupo

A contratualização do grupo, segundo Barbier (2004), é uma forma de se instituir o *pesquisador coletivo*, bem como o comprometimento do grupo com os objetivos estabelecidos na *pesquisa-ação*.

O contrato<sup>12</sup> do Grupo de Encontros Pedagógicos foi elaborado de forma aberta e simplificada, estabelecendo as características autônomas do grupo, seus objetivos, justificativa de existência, seus compromissos, a metodologia dos

---

<sup>11</sup> Preferimos manter as adesões em sigilo para não comprometer ninguém individualmente.

<sup>12</sup> O contrato faz parte do anexo 4.

trabalhos, e o instrumento para coleta de dados. O contrato foi elaborado coletivamente no primeiro encontro do grupo, e firmado por meio das assinaturas na lista de adesões.

#### 1.3.4 O planejamento e a realização em espiral

No primeiro encontro do grupo, foi decidido que o tema dos nossos estudos seriam os registros reflexivos utilizados como prática para o desenvolvimento da autoria pedagógica. Ficou combinado, também, que os encontros seriam mensais e teriam a duração de duas horas, com a seguinte organização:

- o *momento da teoria*, quando seriam lidos e discutidos textos teóricos sobre o tema estudado;
- o *momento da prática*, quando seriam relatadas as experiências com os registros reflexivos ao longo de um mês;
- *proposta de ação* a ser implementada no exercício da prática docente;
- *avaliação* das ações empreendidas.

Essa organização permitiu que, de acordo com a metodologia da *pesquisa-ação*, cada encontro representasse o fechamento de um “ciclo iterativo” da pesquisa. Os ciclos foram considerados iterativos, segundo Tripp (2005), porque cada ciclo repetiu a mesma seqüência de fases, envolvendo o planejamento das ações, o desenvolvimento dessas ações, e uma avaliação, a fim de gerar um novo planejamento e a implementação das mudanças necessárias.

Os “ciclos iterativos” promoveram o planejamento e a realização das ações num movimento espiral, de acordo com Barbier (2004), significando que cada fase modificou o conjunto do “sistema interativo” da *pesquisa-ação*. Existiu, conforme

explica o autor, uma operação de reciprocidade entre as fases, tornando o objeto focado cada vez mais “co-construído”. Dessa forma, conforme Barbier (2004), todo avanço teve um efeito “recursivo”, ou seja, a reflexão permanente sobre a ação possibilitou ao pesquisador coletivo retroagir e reformular as ações sempre que necessário, analisando o objeto e o processo da pesquisa continuamente.

Franco (2005) esclarece que as espirais cíclicas<sup>13</sup> – ou a permanente reflexão sobre a ação num processo coletivo – são a essência do trabalho eminentemente pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores. A autora considera que as espirais cíclicas exercem funções fundamentais na *pesquisa-ação*, tais como:

Instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação. (FRANCO, 2005, p. 498)

A pesquisa possui ao todo quatro “ciclos iterativos”, e cada ciclo foi planejado e analisado coletivamente num encontro do grupo. Promovemos, assim, cinco encontros, com intervalos de aproximadamente um mês entre eles. Nos Encontros Pedagógicos, realizamos, também, a teorização e a permanente avaliação das ações. Barbier (2004) ressalta que a avaliação e a teorização caminham juntas e são feitas pelo *pesquisador coletivo*.

### **1.3.5 A coleta de dados**

Desde a fase exploratória da pesquisa, utilizei-me dos meus registros reflexivos pessoais para coleta de dados. Imaginei estar construindo um meta-

---

<sup>13</sup> A espiral da pesquisa-ação faz parte do anexo 5 desta dissertação.

instrumento de pesquisa, isto é, estar praticando o mesmo tipo de registro utilizado pelos demais sujeitos da pesquisa, vivenciando as mesmas dificuldades e descobertas. Em meus registros procurei relatar o que ouvia, via e pensava durante todo o processo da pesquisa-ação. Esses registros ajudaram-me a refletir na e sobre a ação, constituindo-se em um instrumento de investigação sobre mim mesma e sobre os sujeitos da pesquisa.

Essa forma de registrar os dados de campo é compatível com a técnica do *diário de itinerância*, proposta por Barbier (2004). A técnica do diário de itinerância, explica o autor, pode ser comparada à do “diário de pesquisa” ou à do “diário de bordo” do etnólogo, tomando emprestadas ao “diário íntimo” as características intimistas, podendo nele ser relatados pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos secretos e, principalmente, as reflexões.

Nesse sentido, os registros reflexivos das participantes do grupo, além de objeto de pesquisa, eram também instrumentos de coleta de dados, compatíveis com a técnica do *diário de itinerância*.

A partir da formação do grupo, comecei a elaborar atas<sup>14</sup> dos encontros, registrando as falas dos sujeitos e as reflexões coletivas. As atas eram por mim rascunhadas durante as reuniões e posteriormente elaboradas como cuidado. Na reunião seguinte, eram apresentadas ao grupo para possíveis alterações. As atas dos encontros foram reunidas em um portfólio que ficou à disposição das participantes para leitura e releitura a qualquer momento, e foram divulgadas pelo *site* do grupo.

Desse modo, meus registros pessoais, assim como os registros reflexivos elaborados pelas participantes do grupo, converteram-se em importantes

---

<sup>14</sup> As atas dos encontros fazem parte do anexo 6 desta dissertação

instrumentos de reflexão sobre o processo da pesquisa, e sobre a importância dessa estratégia para a construção da autoria pedagógica. No entanto, os dados analisados foram provenientes das reflexões coletivas compartilhadas oralmente durante os encontros do grupo e coletadas nas atas das reuniões. Portanto, as reflexões coletivas sobre as ações constituíram-se no material principal de análise no decorrer da pesquisa.

### **1.3.6 A atuação da pesquisadora**

Para compreender como deveria atuar na condução do Grupo de Encontros Pedagógicos, recorri a Franco (2005). Segundo a autora, a ação em pesquisa-ação deve ser proveniente de um agir comunicativo, pois a pesquisa-ação é um processo essencialmente interativo e participativo, e toda ação deve ser gerada pelo coletivo. Franco (2005, p. 492) esclarece que os acordos com o grupo precisam ser negociados dialógica e criticamente, e “no agir comunicativo, os participantes podem chegar a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento”.

Busquei, assim, a partir dessa racionalidade comunicativa, atuar como uma facilitadora do processo, intervindo apenas quando necessário, respeitando as intersubjetividades, negociando os acordos, promovendo a integração do grupo. Foi um aprendizado muito importante para mim, pois precisei atuar como pesquisadora e participante do grupo, aproximando-me e, simultaneamente, afastando-me para uma análise mais objetiva. Precisei atuar em situação de igualdade com as participantes, mas, ao mesmo tempo, ser a coordenadora do grupo. Esse duplo papel foi às vezes conflitante, no entanto, esforcei-me para não esquecer que estava

colaborando num processo formativo, e não poderia ser centralizadora ou impor minha vontade, priorizando meus objetivos individuais.

Durante os encontros, coordenei os trabalhos com flexibilidade, mas com firmeza para que não houvesse dispersão em nossos estudos. Servi de elo entre os conhecimentos trazidos da universidade e as práticas desenvolvidas nas escolas. Fiz sugestões que foram aceitas ou não, dependendo do consenso do grupo.

O conceito da *escuta sensível*, proposto por Barbier (2004), ajudou-me bastante a compreender minha atuação de pesquisadora. Segundo Barbier (2004, p. 96), “antes de situar uma pessoa no seu ‘lugar’, começemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora”. Nesse sentido, procurei escutar e ver as participantes do grupo, aceitando e respeitando suas opiniões, já que minha função era a de promover encontros. Entretanto, busquei preservar minha objetividade, adotando uma postura crítica, e mantendo um questionamento constante sobre o trabalho no grupo e o processo da pesquisa como um todo.

### **1.3.7 A divulgação do trabalho**

No decorrer dos trabalhos, foi criado o *site* [www.encontrospedagogicos.com](http://www.encontrospedagogicos.com), com o objetivo principal de divulgar o andamento e os resultados da pesquisa, disponibilizando o espaço para que outros educadores que desejassem compartilhar registros e reflexões pudessem participar.

O *site* foi idealizado de forma que o trabalho tivesse o máximo de transparência e fidelidade com os dados coletados, expressando todo o respeito que se deve ter com a autoria pedagógica das educadoras envolvidas num processo de

construção de reflexões coletivas. O *site* teve também a finalidade de facilitar a comunicação entre as participantes do grupo.

A necessidade de comunicação nos intervalos das reuniões foi sentida logo no início dos trabalhos. A princípio, sugeri que as educadoras informassem seus *e-mails* a fim de que pudéssemos trocar informações e textos. Apesar de todas as participantes terem *e-mails*, não estavam acostumadas a utilizar esse recurso. Algumas tinham os *e-mails* bloqueados por falta de uso, outras não sabiam abrir/enviar mensagens ou as caixas de mensagens estavam sempre lotadas. Para superar essa dificuldade, o *site* constituiu-se em uma maneira estimulante de compartilhar informações, e em uma alternativa eficiente de comunicação.

O *site*<sup>15</sup>, que pode ser considerado uma “publicação *on line*”, com reserva de domínio de direitos autorais, divulgou o contrato do grupo, as atas das reuniões, reflexões escritas pelas participantes, resultados alcançados, bem como a proposta final do grupo para a dinamização dos HTPCs nas escolas, visando à socialização das idéias desenvolvidas durante os trabalhos do Grupo de Encontros Pedagógicos.

De acordo com os dados provenientes do trabalho, considero que os procedimentos metodológicos, construídos de forma coletiva e participativa, demonstraram ser um caminho apropriado e seguro para esta pesquisa. Do mesmo modo, pude verificar que a pesquisa-ação constituiu-se em uma opção adequada ao estudo idealizado sobre a construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

---

<sup>15</sup> A página de abertura do *site* faz parte do anexo 7.

## CAPÍTULO 2

### A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA PEDAGÓGICA

Este trabalho traz como preocupação central a importância da construção da autoria pedagógica na formação de educadores, procurando responder a pergunta: quais as possibilidades que o educador tem, no exercício de sua prática, de construir a autoria pedagógica autonomamente?

O conceito de educador-autor, neste estudo, está associado à concepção de profissional de educação como investigador reflexivo, produtor de conhecimento, capaz de pensar e criar seu fazer pedagógico. No intuito de promover um aprofundamento do olhar sobre questões relacionadas à temática estudada, procurei conhecer habilidades e condições necessárias, a fim de que o educador possa construir conhecimentos, num processo permanente de aprendizagem e, como consequência, construir-se como autor.

Com a finalidade de fundamentar as constatações desta pesquisa, as discussões teóricas em torno das teses de professor-reflexivo, professor-pesquisador e autonomia dos educadores, fomentadas por autores como Schön, Pimenta, Ghedin, Libâneo, Elliott, Zeichner, Franco, Hargreaves, Tardif e Contreras, foram a base do estudo empreendido neste capítulo, em busca de uma síntese possível sobre as contribuições e limites dessas teorias para o desenvolvimento da autoria pedagógica.

## 2.1 A perspectiva reflexiva para a construção da autoria pedagógica

No presente tópico, busquei analisar a concepção de professor-reflexivo, procurando conhecer, no sentido político-epistemológico dessa teoria, como a capacidade de refletir sobre a própria prática pode constituir uma condição primordial para a formação de educadores, bem como para o desenvolvimento da autoria estudada nesta pesquisa.

Nesse sentido, considere importante sintetizar historicamente, mesmo que a título provisório, a trajetória da idéia de professor-reflexivo, desvendando as ressignificações do conceito de reflexividade hoje, a fim de fundamentar a perspectiva de reflexão promovida pelo trabalho.

A tese do professor-reflexivo encontra suas raízes na *teoria da indagação* de John Dewey. As obras de Dewey influenciaram o movimento escolanovista no mundo inteiro, e foram divulgadas no Brasil principalmente pelo educador Anísio Teixeira. As propostas pedagógicas do pensador americano, na opinião de Campos e Pessoa (1998), podem ser situadas num contexto ideológico social-liberal. No Brasil, vieram ao encontro dos ideais de reconstrução nacional da década de 1930. Segundo as autoras, a influência da nova pedagogia inspirada em Dewey, nessa época, pode ser associada ao surgimento de idéias liberais em nosso país. Dessa forma, o escolanovismo representou o liberalismo<sup>16</sup> no setor educacional brasileiro.

Segundo Campos e Pessoa (1998), Dewey criticou a obediência e a submissão que predominavam nas práticas pedagógicas tradicionalistas de seu tempo. De acordo com os melhores conceitos psicológicos da época, Dewey

---

<sup>16</sup> O liberalismo, segundo o dicionário Aurélio (2004), pode ser definido como um conjunto de idéias e doutrinas que visam a assegurar a liberdade individual no campo da política, da moral, da religião etc., dentro da sociedade. Na economia, significa a liberdade de mercado pelo jogo da concorrência, sem intervenção do Estado. Na política, significa a liberdade política do indivíduo em relação ao Estado e preconiza oportunidades iguais para todos.

defendeu o ensino não pela instrução, mas pela ação, valorizando a experiência de cada indivíduo numa convivência democrática.

No entanto, as autoras citadas afirmam que a reflexividade proposta por Dewey caminhava sempre para a eficiência individual, sem levar em conta as questões sociais, evidenciando o enfoque liberal do autor americano. Campos e Pessoa (1998) consideram que, para Dewey, o processo de reflexão dos professores partia das dificuldades encontradas na sala de aula. Tais dificuldades os impeliam a analisar experiências anteriores, envolvendo nessa reflexão: indagação, intuição, emoção e paixão.

Franco (2003) esclarece que Dewey desenvolveu uma pedagogia pragmatista-utilitarista que submetia o pensamento à ação. A autora explica que o pragmatismo pode ser considerado como uma filosofia da experimentação, a partir dos problemas didáticos. Nessa perspectiva, a reflexão possui um sentido utilitarista porque resulta de problemas dados e posteriores à ação. Segundo Franco (2003, p. 40), “isso pode produzir (e já produziu) um sofisticado processo de alienação com ares de conscientização, um sofisticado processo de submissão com formas de eficiência e uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso”.

As idéias de Dewey começaram a perder terreno após a Segunda Guerra Mundial. Retomando Campos e Pessoa (1998), o lançamento do Sputnik, em 1957, foi um marco propulsor para o avanço científico em todo o mundo. O desenvolvimento científico era concebido, na época, como uma forma de assegurar a vitória na “guerra fria” contra os russos. Na educação, foi o período que favoreceu a predominância do tecnicismo impregnado pelo racionalismo positivista como garantia para o desenvolvimento social.

Moreira (2003) analisa os currículos e programas na formação de professores brasileiros do período, identificando a ênfase no “como fazer”, fortalecendo assim a concepção de professor técnico-treinável, executor de tarefas. Segundo o autor, o tecnicismo foi introduzido no Brasil através dos acordos educacionais entre o MEC e a USAID<sup>17</sup>. Esses acordos aconteceram, principalmente, durante o governo militar, a serviço dos interesses liberais nacionalistas de reconstrução nacional, nas décadas de 1960/70, permitindo que se evidencie o compromisso com a ordem econômica capitalista.

A tendência tecnicista, segundo Moreira (2003), excluiu as práticas reflexivas da formação de professores. As preocupações com organização curricular, planejamento, objetivos e avaliação demonstravam um interesse em controle técnico que deveria favorecer uma abordagem mais profunda e teoricamente fundamentada de educação. O autor afirma ainda que, após o golpe militar de 1964, a ênfase da técnica nos cursos de formação para o magistério tornou-se mais evidente. Moreira (2003) ressalta que a supervalorização das especializações e o excesso de disciplinas específicas nos cursos constituíram-se em instrumentos de racionalização, ou seja, de fragmentação do trabalho pedagógico.

Com a abertura política dos anos oitenta, paralelamente à crise econômica e ao desgaste da ditadura militar, Moreira (2003) considera que o pensamento pedagógico brasileiro desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia. Os educadores exilados pelos militares retornaram, dentre eles Paulo Freire, e a influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente. No entanto, Moreira (2003) avalia que os princípios liberais continuaram a permear o discurso pedagógico. Gadotti (2001), por sua vez, considera que os efeitos dessas mudanças

---

<sup>17</sup> MEC – Ministério da Educação; USAID – United States Agency for International Development.

não foram tão intensos na prática pedagógica, persistindo a predominância de características tradicionais. Nesse cenário de renovação e de reformas políticas, buscava-se um novo perfil profissional para os educadores.

Com esse propósito, a teoria do professor-reflexivo, difundida pelo americano Donald Schön, ganhou notoriedade a partir da década de 1980. Em reação à concepção puramente tecnicista de educação, Schön (2000) retomou as idéias de Dewey, desenvolvendo seus estudos na direção de uma nova *epistemologia da prática*: uma forma de valorizar a competência e o talento para a resolução de problemas, conflitos e incertezas que surgem durante o exercício da prática profissional, e para os quais os procedimentos técnicos, ministrados pelos cursos de formação profissional, não são capazes de oferecer solução. Existia, dessa forma, uma lacuna entre teoria e prática a ser preenchida pela educação reflexiva.

Schön (2000) dirigiu sua obra aos profissionais de ensino em geral, propondo a superação da racionalidade técnica positivista, segundo a qual “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (p. 15). Conforme Schön (2000), tal concepção pode, por exemplo, ensinar a um engenheiro como construir estradas, mas não a decidir qual estrada construir. O processo decisório e criativo, que alia teoria e experiência adquirida na prática, só pode ser apreendido por meio da construção de uma nova epistemologia da prática.

Essa breve contextualização histórica permitiu ao grupo de pesquisa identificar que as práticas desenvolvidas pelas educadoras participantes, antes deste trabalho, podiam ser consideradas como tradicionais e permeadas pelo racionalismo técnico, especialmente no que tange à concepção de professor transmissor de conhecimento, preocupado em como ministrar conteúdos de livros

didáticos. A reflexão na e sobre a ação ainda não fazia parte, pelo menos de forma consciente, do cotidiano desses sujeitos. Por essa razão, buscou-se, no decorrer da pesquisa, a realização de ações coletivas que propiciassem às educadoras a apropriação de práticas reflexivas e, conseqüentemente, uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

A contextualização histórica possibilitou, também, a compreensão de que falar sobre uma teoria educacional implica entender a sociedade e a concepção de educação que essa sociedade constrói. Constatando, ainda, que as teorias educacionais podem ser utilizadas como instrumentos de manipulação ideológica. Sendo assim, uma teoria educacional não deve ser simplesmente absorvida pelos profissionais de educação de forma acrítica. É preciso que seja antes analisada profundamente pelo coletivo de educadores que podem juntos ponderar sobre os malefícios e benefícios da teoria em voga para o seu trabalho, utilizando-a ou adaptando-a conforme sua intencionalidade.

Com essa preocupação, o conceito de reflexividade foi discutido e estudado pelo grupo de pesquisa de modo que fosse compreendido antes de ser aceito como uma contribuição válida para o trabalho. Pretendeu-se um trabalho coletivo, realizado de forma consciente e autônoma, que favorecesse a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, foi analisada, a seguir, a concepção de professor-reflexivo, conforme Schön (2000), seguida de diferentes perspectivas de reflexividade, de acordo com autores que fazem a crítica à tese schöniana.

Segundo Schön (2000), os professores, com freqüência, referem-se aos profissionais que são capazes de lidar com as adversidades, situações de incerteza e singularidade como artistas. Reconhecem também que ensinar é uma arte, porém, questionam-se como desenvolver o repertório artístico. Nessa analogia, o

pesquisador americano afirma que os artistas constroem coisas e são *designers*. Logo, todas as pessoas que praticam uma atividade são profissionais do *design*. Assim como nos cursos de formação artística, é possível construir o *design*, ou seja, o processo fundamental de exercício do talento artístico em todas as profissões, por intermédio do ensino prático reflexivo.

Dessa forma, o processo reflexivo desenvolve-se durante a prática, não é aprendido na formação acadêmica tradicional, mas apreendido num processo de formação contínua através do fazer. Schön (2000) considera a reflexão como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos da prática. Para o pensador americano, a prática reflexiva não é técnica, mas “artística”.

Considerando o posicionamento de Schön (2000), pude verificar neste estudo que o educador constrói-se como autor durante o exercício da sua prática docente. E desenvolver a autoria implica aprender a criar o seu fazer pedagógico ou, conforme Schön (2000), a construir um repertório artístico. Pude constatar, no entanto, que a autoria pedagógica foi entendida pelo grupo de pesquisa não apenas como uma habilidade artística, mas principalmente como um processo de tomada de consciência sobre a prática.

Nesse sentido, Serrão (2002) ajudou a esclarecer que quando Schön considera que o professor possa ser um artista na sua atuação e superar a racionalidade técnica, não está levando em consideração as barreiras formadas pelo sistema político-social-ideológico, ao qual esse profissional está subjugado. Serrão (2002) critica veementemente o conceito de prático-reflexivo, afirmando que, dentro do sistema capitalista, os professores não são donos de sua força de trabalho, porém, meros trabalhadores das escolas públicas ou privadas. A autora defende, assim, que essa teoria tão em moda seja analisada mais profundamente.

As limitações enumeradas por Serrão (2002) foram confirmadas durante os trabalhos do grupo. Para que esta pesquisa fosse desenvolvida, foi preciso que um espaço para a reflexão coletiva fosse criado – o Grupo de Encontros Pedagógicos – visto que as escolas onde os sujeitos envolvidos neste estudo atuavam não priorizavam uma postura reflexiva por parte dos educadores. Como agravante, as condições de trabalho, no momento da pesquisa, foram limitadas por uma situação política conflitante, considerada bastante opressora pelo grupo de pesquisa.

Retomando Schön (2000), no que se refere à formação de profissionais reflexivos, o ensino prático reflexivo tem como ênfase o aprendizado pela prática, durante o qual a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação* são os eixos centrais, podendo ser entendidas como:

- *reflexão na ação* – o processo de reflexão crítico e verbal desenvolvido durante o desempenho de uma prática profissional, mediada pelo diálogo entre o instrutor e o estudante, que, ao imitar o instrutor, aprenderá fazendo;
- *reflexão sobre a ação* – acontece quando, no decurso da ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, reformulamos o que estamos fazendo, entabulando uma conversa com a situação.

O autor esclarece que esses dois momentos de reflexão, e de valor epistemológico, não são tão distintos como parecem ao serem sistematizados, mas sobrepõem-se de forma cíclica e quase simultânea.

Schön (2000) valoriza esses dois estágios de reflexão, ao diferenciá-los do *conhecer na ação*, um tipo de conhecimento tácito que precede a *reflexão na ação*, adquirido de forma rotineira, simplesmente ao executar uma ação. É um “como

fazer” inteligente, quase intuitivo e difícil de ser explicado verbalmente, pois é a própria ação: andar de bicicleta, por exemplo.

Existe ainda a *reflexão sobre a reflexão na ação*, fase posterior, quando há distanciamento da ação e reavaliação dos procedimentos adotados. Essa forma de reflexão resulta no aprimoramento das atuações futuras, através das experiências vivenciadas e constantemente reformuladas. Esse último momento reflexivo ganha um valor epistemológico ainda maior que os demais, pois leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

Em síntese, para Schön (2000), ao superar o estágio do *conhecer na ação*, ou da ação rotineira, construindo as ações de forma reflexiva até alcançar o último estágio da *reflexão sobre a reflexão na ação*, os profissionais, incluindo os professores, conseguem ir além do tecnicismo para tornarem-se práticos-reflexivos.

Foi possível constatar, no decorrer deste estudo, que os registros reflexivos, assim como as reflexões coletivas compartilhadas pelo grupo de estudo e formação aproximaram-se do conceito de *reflexão sobre a reflexão na ação*, formulado pelo autor americano. Dessa forma, constituíram-se em importantes estratégias para a construção da autoria pedagógica.

Este estudo compreendeu, também, que sem aprofundar a capacidade de refletir, o educador não pode se construir como autor. Com essa finalidade, ficou evidente que o desenvolvimento da linguagem e do diálogo é essencial. Segundo Schön (2000), a linguagem utilizada no processo reflexivo, bem como o diálogo que medeia esse processo são elementos fundamentais para a prática reflexiva. Contreras (2002, p. 198) esclarece que “a noção de Schön do ‘diálogo reflexivo com a situação’, em educação, só pode ser interpretada como a manutenção de diálogos com outras pessoas, seja com os alunos, com colegas ou com outros agentes

sociais”. Nessa direção, promover encontros pedagógicos para compartilhar reflexões e desenvolver o diálogo demonstrou ser uma forma eficiente de viabilizar este estudo. Ficou evidenciado, ainda, que os sujeitos da pesquisa entenderam que não basta se tornar prático-reflexivo e refletir sozinho.

Para ir além do conceito de prático-reflexivo, Pimenta (2002), apoiada em autores como Liston, Zeichner, Kemmis e Giroux, ajudou-nos a compreender que o ensino como prática reflexiva tem que ser profundamente analisado de modo que não favoreça a supervalorização do “praticismo” e do “individualismo”, provenientes da reflexão em torno de si própria. A autora adverte que refletir individualmente não é suficiente, mas o professor precisa agir coletivamente para promover mudanças. Pimenta (2002) afirma que Schön não se posiciona claramente sobre a reflexão coletiva, propondo, contraditoriamente, um “treinamento técnico” para o professor tornar-se reflexivo, o que evidencia a não superação do tecnicismo.

Pimenta (2002) ressalta, ainda, que as teorias educacionais são fundamentais para a formação do saber docente, ajudando na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e profissionais, nos quais a prática está inserida e condicionada, “de modo que se identifique o potencial transformador das práticas” (p. 25). Desse modo, a prática precisa fundamentar-se na teoria.

A perspectiva indicada por Pimenta (2002) reforçou o caminho trilhado nesta pesquisa. Priorizou-se a reflexão coletiva a fim de que os sujeitos pudessem promover mudanças efetivas em suas práticas, aliando teoria e prática, construindo novos saberes, e ampliando a compreensão crítica sobre o contexto no qual estavam inseridos. Essas conquistas foram identificadas no decorrer do estudo.

Para que a estratégia formativa dos registros reflexivos não se convertesse em uma simples técnica de reflexão individual, os sujeitos da pesquisa atuaram no

Grupo de Encontros Pedagógicos. Dessa forma, ficou constatado que os registros reflexivos individuais subsidiaram as reflexões do grupo, propiciando o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica para o coletivo de educadoras.

Ao situar o tema da reflexividade no contexto sócio-político-ideológico atual, um aspecto preocupante, apontado por Pimenta (2002), foi a apropriação generalizada e banalizada dessa corrente nas reformas educacionais neoliberais, na década de 1990, no Brasil. O professor-reflexivo foi transformado em mais um modismo esvaziado de sua dimensão político-epistemológica.

No Brasil, Libâneo (2002) explica que a concepção reducionista de professor-reflexivo, de matiz pragmático, desprezou outras concepções de reflexividade, tais como a crítica, a dialética, a hermenêutica, a comunicativa, a comunitária, dentre outras. O autor questiona se, mais uma vez, uma teoria educacional não está sendo usada a serviço do reconstrutivismo social, ou seja, favorecendo a implantação da filosofia educacional do sistema neoliberal de governo.

O conceito de reflexividade, afirma Libâneo (2002), é muito mais amplo do que o adotado pelo neoliberalismo, e está no centro das discussões modernidade/pós-modernidade, assim como a capacidade de pensar, a auto-reflexão e o empoderamento dos sujeitos frente à realidade.

Esta pesquisa constatou que a conquista da autoria pedagógica pode ser incluída nessas discussões citadas por Libâneo (2002), visto tratar-se de uma maneira dos educadores tomarem o poder sobre a sua atuação profissional. No entanto, cabe o questionamento: quais as possibilidades que os educadores têm de adquirir esse poder? Uma das respostas, identificadas durante este estudo, foi o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática educativa. Foi preciso, no entanto, definir a perspectiva de reflexão que possibilitou esse empoderamento.

Nesse sentido, Libâneo (2002) ressalta que a noção de reflexividade não é nova, e deve ser considerada como apenas um dos elementos de formação profissional dos professores. A reflexividade pode ser mais bem compreendida como um processo de ação–reflexão–ação que também visa à formação da consciência política. Citando o método Paulo Freire como exemplo desse tipo de reflexividade, Libâneo (2002, p. 74) destaca que:

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Ghedin (2002), por sua vez, defende que a reflexividade assuma uma dimensão crítica, rumo à superação do paradigma da tecnicidade e da alienação imposta pelos meios de produção, considerando três movimentos:

- Do prático-reflexivo à autonomia da práxis, ao considerar a inseparabilidade entre teoria e prática.
- Da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica, pois a emancipação não se alcança individualmente, mas precisa fazer parte de um sistema social mais amplo a ser também transformado.
- Da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, concluindo que apenas o caminho da reflexão-crítica deva ser trilhado pelos educadores em busca da resignificação da prática e, nas palavras de Ghedin (2002, p. 149), da “superação de todas as formas de violência que nos atingem, especialmente a violência política, oriunda de sua sustentação no poder econômico”.

A reflexão crítica, proposta por Ghedin (2002) e Libâneo (2002), pressupõe que os educadores sejam capazes de analisar e questionar o contexto educacional em que trabalham, identificando os limites impostos a sua prática. A partir daí, a capacidade de reflexão é ampliada e uma nova percepção da prática é adquirida. A reflexão crítica leva o sujeito a posicionar-se diante dos problemas e a atuar de forma concreta sobre eles. Portanto, a reflexão crítica constitui-se em uma forma de emancipação, ou seja, de empoderamento dos sujeitos.

O entrecruzar de olhares, realizado neste tópico, favoreceu a identificação de diferentes perspectivas de reflexividade para a viabilização do estudo. Os autores citados salientaram a importância do paradigma da reflexividade para a formação de educadores, especialmente no que concerne à transformação do perfil profissional de professor técnico-treinável, reproduzidor de idéias e práticas alheias, para profissional reflexivo, crítico e criativo, capaz de atuar de forma inteligente e sensível para superar as adversidades, assumindo a autoria de seu fazer pedagógico.

Ao mesmo tempo, esses autores alertaram para o perigo das reapropriações que as teorias educacionais estão sujeitas, ora a serviço do reconstrutivismo social, segundo Campos e Pessoa (1998), Moreira (2003) e Libâneo (2002), ora promovendo a alienação como uma forma de violência política, conforme Ghedin (2002), ou, de acordo com Pimenta (2002), configurando-se como modismos efêmeros para mascarar interesses político-ideológicos.

Este tópico possibilitou a compreensão de que foi justamente o sentido transformador de reflexividade, na sua dimensão crítica e emancipadora, não apenas na prática docente individual, mas principalmente no trabalho coletivo de educadores que favoreceu a construção da autoria pedagógica nesta pesquisa.

No decorrer dos trabalhos com o grupo de estudo e formação, almejou-se o aprendizado e o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica coletiva sobre a prática docente, evitando a reflexão em torno de si própria, conforme advertiu Pimenta (2002). A perspectiva de reflexão desenvolvida pelo Grupo de Encontros Pedagógicos trilhou o caminho da autonomia da práxis, rumo à superação da racionalidade técnica e à emancipação dos sujeitos, conforme Ghedin (2002), constituindo uma condição primordial para a construção da autoria pedagógica das educadoras envolvidas no processo.

## **2.2 A prática da pesquisa na autoria pedagógica**

A reflexão precisa fundamentar-se na teoria, conseqüentemente, a prática docente exige pesquisa. A partir dessa premissa, este tópico ajudou a compreender como a pesquisa sobre a própria prática pôde favorecer a construção da autoria pedagógica das educadoras da pesquisa, situando historicamente o paradigma da pesquisa na formação de educadores, e reconhecendo no contexto histórico a forma de pesquisa vivenciada pelo Grupo de Encontros Pedagógicos.

A pesquisa, conforme Freire (2005), não é uma qualidade ou uma característica que se possa acrescentar ao professor. A prática docente, por sua natureza, já agrega a pesquisa como fundamento da indagação e da busca, elementos primordiais para o desenvolvimento do pensamento crítico. “O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (p. 29).

Para Saviani (1985), o ensino não é pesquisa, no sentido pseudo-científico, ou pragmático-utilitarista, defendido pelo movimento escolanovista: no campo de

pesquisa (sala de aula), a partir de um problema, o professor-pesquisador parte para o levantamento de dados que o ajudariam na identificação das hipóteses, a fim de fazer experimentações que resultariam na confirmação, ou não, das hipóteses formuladas.

O autor afirma que essa é uma forma empobrecida de lidar com a pesquisa na prática docente, já que assim não se consegue fazer ciência. É preciso um domínio dos métodos e do conhecimento científico existentes, só conseguido através de iniciação científica adequada. Além do mais, o conhecimento científico não é produzido de forma individual, mas sim fruto de um conhecimento acumulado socialmente ao longo da história da humanidade.

Há, portanto, controvérsias quanto à aproximação entre pesquisa e prática docente. Demo (2001) atribui esse distanciamento à dicotomia existente entre o princípio científico e o princípio educativo da pesquisa, propondo a desmistificação do conceito “pesquisar”, representado pelo pesquisador acadêmico, elitista, distante da realidade, e que considera o ensino como atividade menor. Por outro lado, o professor precisa tornar-se um pesquisador para ser autônomo e aprender a criar o seu fazer pedagógico, de tal forma que ensino e pesquisa científica sejam aliados em prol da educação.

Com base nos autores citados, pude verificar que a forma de pesquisa praticada pelas integrantes do grupo de estudo e formação possibilitou o desenvolvimento de habilidades de autoria. As educadoras envolvidas no processo aprenderam a pesquisar a própria prática, formulando questionamentos sobre sua atuação, sobre os saberes docentes e sobre os papéis que cada uma pode representar no contexto social.

Conforme dados da pesquisa, o empenho em aprender a indagar e a buscar ações concretas, com vistas à transformação da realidade, representou para o grupo, de acordo com Freire (2005), uma oportunidade de desenvolvimento do pensamento crítico, condição essencial para a construção da autoria estudada nesta pesquisa.

Foi possível verificar que a concepção de professor que permeou o trabalho foi a de professor como investigador e produtor de conhecimento. Segundo Demo (2001), buscou-se a aproximação entre a pesquisa científica e a prática da pesquisa realizada pelas educadoras do grupo, a fim de que aprendessem a desenvolver a autonomia de pensar, criar e agir.

Com esse propósito, a investigação foi realizada prioritariamente em grupo, num processo de pesquisa-ação, viabilizando uma reflexão sobre a construção coletiva de saberes. Pude constatar que essa forma de trabalho permitiu que cada participante mudasse a percepção da realidade, bem como desenvolvesse a compreensão sobre as condições em que suas práticas educativas ocorrem. Ficou evidenciado que o trabalho em grupo possibilitou a produção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada. Dessa forma, com vistas a compreender melhor a concepção de pesquisa vivenciada neste estudo, procuro, a seguir, situar historicamente o paradigma da pesquisa na formação de educadores.

A colaboração solidária entre professores e pesquisadores acadêmicos tem suas raízes no trabalho do educador inglês Lawrence Stenhouse, nas décadas de 1960/70. Segundo Dickel (1998), a proposta de Stenhouse era voltada para o desenvolvimento curricular, e tinha como premissa básica a democratização da pesquisa em educação. Sob essa perspectiva, professores e pesquisadores poderiam juntos elaborar um currículo. O currículo era entendido como um conjunto

de procedimentos hipotéticos que deveria servir à “emancipação” dos sujeitos que atuam na escola, ajudando os professores a transformar teorias em práticas.

Stenhouse desenvolveu projetos em escolas com “pesquisadores internos” (professores) e “pesquisadores externos” (pesquisadores universitários). Esses projetos eram denominados como um *experimento educacional inovador*. Nas escolas, os professores, que ficaram conhecidos como *inovadores*, coletavam dados a partir de suas aulas em classes concebidas como laboratórios, comprovando de forma experimental as hipóteses que concluiriam as pesquisas dos pesquisadores universitários. Nesse processo, todo professor deveria atuar como investigador, a fim de ser capaz de criar o próprio currículo.

Contreras (2002) afirma que, assim como no caso de Schön, há autores que criticam a concepção do professor como pesquisador de Stenhouse. Uma das acusações é que seu trabalho sempre esteve distante de uma compreensão crítica do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa. Na análise de Contreras (2002), Stenhouse entendia a pesquisa sobre a prática como uma forma de superação individual, já que o professor sozinho deveria encontrar formas de ação em sala de aula que fossem expressão de aspirações educativas produzidas na universidade. Nesse aspecto, as idéias de Stenhouse se aproximam também dos ideais do liberalismo, valorizando o individualismo e a auto-suficiência do professor.

Segundo essa análise, esta pesquisa pode ser caracterizada como uma forma de participação entre pesquisadora e educadoras. Contudo, não considero que os sujeitos do grupo de estudo e formação estivessem apenas testando teorias científicas na prática. Ficou evidente que a prática da pesquisa foi entendida neste estudo como uma forma de emancipação dos sujeitos que, no coletivo, aprenderam a contextualizar, a questionar sua prática e a buscar soluções para os problemas.

Foi possível constatar, portanto, que a prática da pesquisa foi apreendida pelas integrantes do grupo como uma forma de conquista da autoria pedagógica.

Elliott (1998), por sua vez, considera que a colaboração entre especialistas (pesquisadores) e práticos (professores), proposta por Stenhouse, foi uma forma inicial de *pesquisa-ação* que ampliou o papel da pesquisa acadêmica. Nessa forma, no entanto, existia uma certa disputa pelo controle, gerada pela tensão entre professores e especialistas, os primeiros desejando garantir a autonomia profissional e os segundos validar suas teorias na academia.

Essa foi uma das barreiras que precisei superar na coordenação do grupo de pesquisa. Desde o início, busquei estabelecer uma relação de confiança com as demais integrantes do grupo, a fim de evitar essa disputa pelo controle, apontada por Elliott (1998). Ao exercer o papel de pesquisadora, optei por tornar-me participante do grupo e colaborar efetivamente com a formação dos demais sujeitos da pesquisa. Procurei atuar como mediadora entre o conhecimento científico trazido da universidade e os saberes provenientes da experiência profissional das educadoras do grupo. Pude identificar que a sinceridade com que expus meus objetivos, bem como a minha postura de facilitadora e mediadora no processo ajudaram a quebrar as resistências.

As estratégias de registrar e compartilhar reflexões, adotadas nesta pesquisa, podem ser reconhecidas na concepção de professor-pesquisador de Stenhouse. Com relação a essa forma de trabalho em grupo, Dickel (1998) explica que, na proposta de Stenhouse, o professor-pesquisador era movido pela indagação sistemática e autocrítica da pesquisa em ação, durante a qual os professores deveriam registrar suas reflexões e discuti-las com seus pares, aprofundando suas pesquisas até o ponto delas influenciarem as políticas educacionais.

A autora avalia que Stenhouse, reagindo aos enfoques fundamentalista e tecnicista que dominavam a educação na época, propôs uma mudança de paradigma ao colocar o professor no centro da pesquisa educacional. Para Stenhouse, afirma Dickel (1998), a pesquisa em educação, verdadeiramente válida, era a que podia ser comprovada pelos professores na sala de aula.

No entanto, à proposta de Stenhouse, segundo Dickel (1998), foram dirigidas críticas referentes ao desconhecimento dos saberes contextuais dos professores, por parte dos pesquisadores acadêmicos, reduzindo o conhecimento prático do professor a um modelo de descrição “quase-científica”, numa linguagem “quase-técnica”. Tal procedimento privilegiava o conhecimento como técnica, em oposição ao conhecimento como sabedoria.

Quanto a esse fato, Elliott (1998) defende que o pesquisador se torne um facilitador, ajudando na capacitação de professores para a descrição de suas práticas, de forma autônoma e livre para experimentações, enfatizando desenvolver mais a prática que o praticante. Elliott (1998, p. 151) afirma que “o foco da prática é subordinado ao foco no eu e seus valores e em mudar a prática para mudar o eu”, ressaltando que essa perspectiva ideológica reforça o potencial transformador da pesquisa-ação.

Foi nesse sentido que procurei orientar a pesquisa com/sobre registros no grupo. A linguagem para a descrição das experiências práticas, utilizada pelas participantes, foi sendo construída e adaptada para um padrão mais científico, à medida que as reflexões coletivas e os estudos teóricos se aprofundavam durante os encontros pedagógicos.

Dessa forma, segundo Elliott (1998), valorizou-se a linguagem própria desses sujeitos que assim puderam expressar com mais naturalidade seus conhecimentos

práticos, e desenvolver meios e modos para descrever a realidade, refletindo sobre ela, sem se sentirem intimidados por uma forma de registrar suas experiências totalmente desconhecida. Assim, foi possível verificar que as educadoras não se sentiram controladas, e focaram mais suas práticas do que propriamente a forma de descrevê-las.

Com relação à opção pela abordagem metodológica da pesquisa-ação, realizada para este estudo, Elliott (1998) e Zeichner (1998) consideram como uma forma de ir além da separação entre pesquisadores acadêmicos e educadores, e do sistema não democrático de relações que tem dominado a pesquisa acadêmica educacional. Outros procedimentos de pesquisa educacional, na visão desses autores, servem apenas para descrever e quantificar as falhas de escolas e professores, e beneficiar os pesquisadores acadêmicos em suas carreiras.

Essa vantagem apontada por Elliott (1998) e Zeichner (1998) foi comprovada pela pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho. Percebi durante os encontros pedagógicos que as educadoras participantes se sentiram valorizadas e respeitadas como produtoras de conhecimento. Nesse sentido, Zeichner (1998) acrescenta que a academia tem um papel social muito importante a cumprir na produção de conhecimentos educacionais que ofereçam suporte às reformas escolares e à política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas isso, segundo Zeichner (1998), só acontecerá quando houver um interesse genuíno pelos professores como produtores de conhecimento.

Sobre o respeito à atuação docente, Sacristán (2002) é bastante incisivo ao advertir que enquanto os professores trabalham, os pesquisadores, situados num contexto e “status” privilegiados, elaboram teorias e criam metáforas sobre eles. Deve-se, portanto, suspeitar da investigação sobre o professorado, por ser parcial e

distante da realidade. Em contrapartida, o autor propõe a valorização do senso comum culto do professor, entendido como a sabedoria adquirida na experiência e no estudo constante. É preciso cultivar a cultura para poder transmiti-la, cabendo aos pesquisadores analisar os conteúdos culturais dos professores para que possam fazer uma investigação útil.

De acordo com os autores citados, concordo que quando a discussão em torno do professor-pesquisador é conduzida apenas pela ótica dos pesquisadores acadêmicos, torna-se distante da realidade. Durante esta pesquisa, a discussão foi trazida para o universo das práticas educativas, possibilitando às integrantes do grupo de estudo e formação um processo de tomada de consciência sobre o contexto em que atuam. Dessa maneira, ficou evidente que puderam desenvolver ações concretas, a fim de tornarem-se pesquisadoras da própria prática, apesar das condições opressoras vivenciadas no momento da pesquisa.

Conforme dados provenientes deste estudo, as educadoras compreenderam, principalmente, que a realidade não pode ser mudada num toque de mágica que transforma o professor em pesquisador, mas que a pesquisa precisa ser desenvolvida permanentemente no exercício da prática docente, com vistas à construção da autoria pedagógica.

Franco (2003, p. 83) afirma que a prática educativa deve ser considerada como *práxis educativa*, pois se trata de uma ação que envolve “uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios”. Essa transformação da prática em *práxis* exige, conforme a autora, a “prática em pesquisa” como um caminho emancipatório para os sujeitos da *práxis*, ou seja, os pesquisadores da ciência da educação e os educadores.

Desta forma, há que se realçar o papel da pesquisa como *fecundadora* das próprias práticas, assumindo o caráter

emancipatório, um papel propriamente pedagógico, no sentido de difusão de seus próprios saberes, ao mesmo tempo em que esses saberes se fazem e se reorganizam pela própria ação da pesquisa. A pesquisa pedagógica deverá assumir compromissos com a autoformação dos sujeitos da prática. (FRANCO, 2003, p. 77)

Ao considerar a pesquisa sobre a prática docente como uma das condições primordiais para a construção da autoria pedagógica, este estudo caminhou na direção da construção da práxis educativa, conforme sugere Franco (2003). Desse modo, pude constatar que a prática da pesquisa desenvolvida pelo grupo teve um caráter emancipatório para as participantes. Na mesma direção, conforme Elliott (1998) e Zeichner (1998), a metodologia da pesquisa-ação possibilitou um trabalho verdadeiramente cooperativo e formativo em pesquisa educacional, bem como a aproximação entre pesquisa científica e práticas educativas.

### **2.3 A construção da autoria como um processo de autonomia**

Os tópicos anteriores deste capítulo referendaram o desenvolvimento da reflexão crítica e da pesquisa como condições primordiais para a construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente.

A perspectiva crítico-reflexiva orientou as reflexões coletivas e a prática da pesquisa no Grupo de Encontros Pedagógicos. Buscou-se a tomada de consciência sobre o contexto em que as educadoras atuavam, com vistas à emancipação desses sujeitos frente a uma realidade considerada opressora.

No decorrer dos trabalhos, ficou evidenciado que as participantes do grupo puderam criar modos e meios para superar as adversidades, mudando, principalmente, a forma de perceber os problemas. A dialética do social, conforme Franco (2003), possibilitou às educadoras a produção de sentidos e de significados para suas práticas.

Nessa perspectiva, foi possível considerar que o trabalho constituiu-se também em um processo coletivo de construção de autonomia. De acordo com Contreras (2002), o trabalho no grupo possibilitou às participantes a compreensão de que a autonomia não pode ser uma construção pessoal, mas sim um processo coletivo e colaborativo que se desenvolve pelo diálogo, na dialética das inter-relações sociais.

No intuito de aprofundar essa constatação, no presente tópico, procurei analisar as questões cerceadoras da autonomia docente identificadas pelo grupo de pesquisa. Em busca de formas de atuação mais livres, a análise dessas questões ajudou as participantes a alargarem a compreensão da realidade, e a entenderem que seus problemas são comuns à maior parte dos educadores num contexto educacional mais abrangente.

A necessidade de criar um espaço autônomo de desenvolvimento profissional, para a realização desta pesquisa, decorreu do reconhecimento da situação-problema. A identificação de condições opressoras de trabalho levou os sujeitos da pesquisa a se posicionarem politicamente, criando o Grupo de Encontros Pedagógicos. Um espaço livre de influências e pressões externas em que foi possível uma participação autônoma das integrantes que puderam refletir coletivamente, pesquisar a própria prática, bem como ouvir e ser ouvidas.

As condições consideradas opressoras estavam ligadas a fatores políticos de ordem institucional. O Sistema Municipal de Ensino, contexto da pesquisa, passava por transformações importantes como a implantação de um plano de cargos e salários para o magistério e a reestruturação da secretaria de educação. Essas transformações resultaram em conflitos, identificados pelo grupo como: insatisfação, revolta, insegurança, falta de motivação, falta de diretrizes pedagógicas nas escolas,

falta de recursos, falta de espaços para reflexão coletiva e, consequentemente, falta de autonomia para os educadores.

No decorrer dos trabalhos com o grupo, pude compreender que a autonomia a que se referiam era, principalmente, a autonomia de pensar e agir pedagogicamente. Ansiavam também por espaços reais de participação. O discurso da autonomia para criar o projeto pedagógico da escola, para participar dos HTPCs, para atuar junto à comunidade escolar, para criar o currículo na escola etc. já era bastante conhecido do grupo, mais precisamente, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases/1996. No entanto, as participantes sentiam-se impotentes diante da realidade e não acreditavam que podiam atuar com autonomia.

O discurso da autonomia que está presente na LDB/1996, segundo Contreras (2002), faz parte de uma tendência internacional. O autor afirma que a autonomia é uma questão política que surgiu no cenário das reformas educacionais na maioria dos países ocidentais, na década de 1990, por interesse dos governos. Ao “delegar” autonomia no âmbito das escolas, dos professores e dos currículos, Contreras (2002) enfatiza que os governos desejavam, na verdade, descentralizar responsabilidades.

A descentralização administrativa, de acordo com Oliveira (2003), ocorreu por exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, objetivando a implantação do modelo de Estado neoliberal. O autor esclarece que esse modelo pode ser caracterizado como minimalista, dos projetos de desestatização, desregulamentação, privatização, desqualificação dos serviços e das políticas públicas, que trouxe o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade total. Na educação, a ênfase recaiu sobre o ensino privado, a escola

diferenciada/dual e a formação das elites intelectuais para o atendimento das demandas e exigências do mercado auto-regulável e da sociedade aberta.

Conforme explica Contreras (2002), a autonomia dos professores que está por trás dessa ideologia é falsa. A autonomia que está sendo hoje propagada nas escolas, na opinião do autor, e que foi reconhecida pelos sujeitos desta pesquisa, refere-se apenas à “concessão” da capacidade de decisão e intervenção “a partir da escola”, excluindo os professores de todo o processo. Desse modo, o autor afirma que os professores não podem intervir “para cima” a fim de transformar as decisões que lhes são impostas. Segundo Contreras (2002) trata-se de um paradoxo: a autonomia é concedida, mas os parâmetros das políticas já estão fixados. Portanto, a liberdade de ação dos educadores é aparente, já que não é política na área das decisões.

Contreras (2002, p. 265) ressalta ainda que o êxito da implantação da ideologia educacional neoliberal, inclusive no Brasil, dependia de que os educadores assumissem o “jogo, como se o jogo fosse seu”, adaptando as reformas previstas para serem adotadas. O autor esclarece que essa concessão de autonomia constitui-se em uma forma de controle participativo, ou seja, uma aparência de autonomia e pseudoparticipação que induz os educadores a tornarem-se mais dóceis.

Conforme o autor espanhol, a autonomia imposta pela ideologia neoliberal traz também em seu cerne a concepção de competitividade e de conquista da auto-suficiência. Dessa forma, o professor torna-se cada vez mais isolado, e acaba encontrando mais responsabilidades do que a sua capacidade de ação pode dar conta. Essa autonomia gera sentimentos de angústia pessoal e profissional, e de culpa pelo fracasso escolar.

Gentili (2000) esclarece que as exigências impostas ao professor hoje estão também relacionadas à concepção de qualidade total do ensino. Sob essa perspectiva, o mundo empresarial é imitado pela escola, em busca da competitividade e da eficiência nos resultados. O autor alerta que transformar o professor em profissional competitivo não prioriza o desenvolvimento da autonomia docente, mas favorece uma idéia equivocada de educação, caracterizando um controle externo. Contreras (2002) acrescenta que, dessa forma, os profissionais de educação são induzidos a identificar capacidade com técnica, acreditando que autonomia significa especialização e prática não compartilhável.

Os sujeitos da pesquisa sentiram que essa concepção de autonomia individualista está impregnada no trabalho docente de tal forma que os professores a incorporaram como sendo a única possível. Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que os princípios capitalistas que têm orientado a educação em nosso país, ora sob a égide da ideologia liberal, ora sendo exacerbados pelo neoliberalismo, sempre promoveram o individualismo, limitando a participação coletiva dos profissionais de educação. Daí a resistência a mudanças, pois os próprios educadores, tanto tempo condicionados a essa lógica capitalista, não concebem outras formas de autonomia.

Numa perspectiva de mudança, os sujeitos da pesquisa entenderam que a melhor maneira, para que construíssem uma perspectiva diferente de autonomia, seria acreditando numa lógica flexível e adaptativa que permitisse o questionamento de uma série de normas e regras de funcionamento, que com o passar do tempo pareceram imutáveis.

Contreras (2002, p. 201) esclarece, ainda, que a conquista da autonomia não depende tanto da definição legal dos direitos e das competências atribuídas aos

educadores, “depende mais da possibilidade de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas”.

Nesse sentido, nos trabalhos do grupo, buscou-se um novo princípio organizador, no qual houve espaço para a compreensão do que é construído nas dinâmicas do sistema, comprometendo todas as participantes num processo de parceria e de valorização do coletivo, a fim de encontrar soluções autênticas para os problemas vivenciados na prática educativa. Contreras (2002, p. 211) afirma que a autonomia profissional só poderá ser construída “no contraste e discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas, inseguranças e preocupações”. E essa foi a concepção de autonomia que permeou o trabalho.

Todos os fatores limitadores de autonomia, apontados pelos autores estudados neste tópico, foram reconhecidos pelas participantes do grupo de pesquisa. Durante a experiência no grupo, elas puderam situar com clareza o contexto em que atuavam nesse cenário político-ideológico neoliberal analisado pelos autores citados. No início da pesquisa, as educadoras vivenciavam sentimentos de angústia, de isolamento e de impotência. Sentiam-se tolhidas da capacidade de atuar sobre a realidade e de pensar o seu trabalho. Daí o questionamento: de qual autonomia dispunham para construírem-se como autoras? A resposta encontrada, mesmo que a título provisório, foi a participação coletiva num grupo de estudo e formação.

No entanto, trabalhar em grupo não foi fácil. Exigiu das participantes o desprendimento de valores arraigados ao longo da vida profissional, respeito pelas opiniões coletivas e saber negociar pontos de vista. Enfim, tiveram que aprender a

entender a autonomia como uma construção coletiva e não apenas individual como acreditavam a princípio. Dentre as maiores dificuldades, sentidas pelas educadoras, estão a falta de tempo, a sobrecarga de atividades nas escolas e a jornada muito longa de trabalho.

Essas dificuldades, relacionadas às condições do trabalho docente, podem constituir-se em barreiras para o desenvolvimento da autonomia. Muitos autores, como Nóvoa (1998), Contreras (2002), Tardif e Lessard (2005) e Hargreaves (2002), estão alertando para os perigos da *intensificação* do trabalho docente. Os professores apenas concentram-se em seu trabalho pedagógico individualizado, com sobrecarga permanente de atividades, ou seja, a quantidade vem antes da qualidade. Os profissionais de educação tornam-se, portanto, *proletários* da profissão, vivenciando efeitos perversos como falta de tempo e perda de status profissional-financeiro. Conseqüentemente, são dependentes de especialistas que pensem por eles, e, desviados de todas as tentativas de tomada de poder, são induzidos a uma organização de trabalho que, para aumentar a produtividade, minimiza a autonomia e a participação coletiva.

Com relação à tese da intensificação do trabalho docente, verifiquei que as educadoras realmente sentiam esses efeitos perversos apontados pelos autores citados. Pude entender que precisavam melhorar a auto-estima, a fim de que passassem a ver a si próprias como profissionais capazes de atuar com autonomia, refletindo sobre a prática, e não apenas como proletárias da profissão, que tão-somente executam tarefas.

Nesse sentido, o trabalho no grupo possibilitou a *autodeterminação dos sujeitos da prática*, ou seja, conforme Franco (2003), o sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do

aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente. Desse modo, ao proporcionar oportunidades para aprofundar as reflexões sobre a prática docente, segundo Franco (2003), o trabalho proporcionou também ao grupo condições para confrontar-se com a construção da sua identidade.

Identidade que se alicerçou na cooperação como o caminho para se estabelecer mudanças que resultaram em autonomia. A cooperação operou no mundo das idéias, submetendo as práticas a uma análise crítica, provocando pesquisa, mobilização coletiva, a fim de introduzir mudanças na prática docente. A cooperação reinventou modos de pensar e fazer, inclusive no que diz respeito à delegação ou partilha de poder no grupo.

Tal perspectiva apostou nos educadores como sendo os principais a(u)tores e responsáveis pela sua formação, de maneira que desenvolvessem a competência para decidir sobre seus objetivos. Tratou-se, portanto, da construção da autoria pedagógica que resultou num processo de construção de autonomia, ao longo do caminho trilhado por este estudo.

Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que a construção da autoria pedagógica implica, também, a conquista da autonomia do pensar e do agir de forma coletiva. No decorrer dos trabalhos do Grupo de Encontros Pedagógicos, foi possível compreender que o desenvolvimento das habilidades de autoria pedagógica constituiu-se em um processo de autonomia. Pude verificar que à medida que as educadoras aprendiam a refletir e a pesquisar modos e meios para transformar a prática educativa no coletivo, tomavam consciência sobre sua existência, tornando-se sujeitos mais autônomos.

Contreras (2002, p 200) nos fala, ainda, que a autonomia não pode mais ser entendida como a posse de direitos e atributos, mas como “a busca e construção de

um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização”.

Com base nessa afirmação de Contreras (2002), os encontros promovidos pelo Grupo de Encontros Pedagógicos possibilitaram às participantes a compreensão de que a autoria/autonomia é construída num processo permanente de autoconhecimento e autocrítica que se consolida no trabalho coletivo, no percurso solidário, mas nunca solitário, da troca. A autoria/autonomia é exercida na sala de aula, na escola e na vida. Ter autoria/autonomia significa ter consciência crítica dos poderes, das relações sociais e da lógica capitalista que cooptam a atuação docente, aprendendo a olhar além desse contexto caótico, confiantes de que sempre será possível tirar proveito das situações adversas em prol da educação.

## CAPÍTULO 3

### ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA A AUTORIA PEDAGÓGICA

No capítulo anterior, busquei conhecer habilidades e condições a fim de que o educador possa construir-se como autor no exercício de sua prática docente. Com base nos estudos empreendidos e nos dados provenientes da pesquisa com o Grupo de Encontros Pedagógicos, foi possível reconhecer que a reflexão crítica, a prática da pesquisa e a autonomia constituíram-se em condições primordiais para a construção da autoria pedagógica no decorrer dos trabalhos.

No presente capítulo, procuro compreender de que forma as estratégias formativas utilizadas na pesquisa conjugaram essas condições, favorecendo o desenvolvimento da autoria pedagógica. Ao mesmo tempo, desejo analisar se essas estratégias valorizaram as educadoras como produtoras de conhecimento.

Como pressuposto, acredito que não exista um treinamento técnico para que a autoria pedagógica seja adquirida. Segundo Freire (2005, p. 33), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Por essa razão, as estratégias escolhidas para o estudo não foram impostas, mas sim elaboradas pelos sujeitos da pesquisa, de forma coletiva e participativa, priorizando uma formação profissional consciente e autônoma.

Para a escolha de estratégias adequadas aos objetivos traçados, considere que muitos autores ressaltam a importância do reconhecimento do saber docente, em especial dos saberes da experiência, no âmbito das práticas de formação continuada. Segundo Candau (2003, p. 146), os saberes que nascem da experiência

e são, pela experiência, validados, “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Tardif (2000) enfatiza essa importância, argumentando que a epistemologia da prática profissional dos professores, ou a valorização dos saberes da experiência, precisa fazer parte da formação dos educadores.

Em conformidade com os autores citados, as estratégias formativas, nesta pesquisa, buscaram a mobilização dos saberes da experiência das educadoras envolvidas, bem como a produção de novos saberes, com vistas à transformação da prática e à formação de um novo *habitus*, qual seja refletir e pesquisar sobre a própria prática.

Nesse sentido, compreendo que a prática docente precisa superar a repetição rotineira e a reprodução para, segundo Franco (2006), desenvolver saberes que produzam conhecimentos. Assim, a autora considera que o sujeito da ação atua de forma ativa, criativa e consciente sobre as circunstâncias, construindo e mobilizando saberes que resultam na conquista da autonomia docente. Os saberes que produzem conhecimentos a autora denomina como *saberes pedagógicos*.

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos. (FRANCO, 2006, p. 37)

De acordo com a autora citada, a prática educativa é, dessa maneira, transformada em *práxis* e assume uma dimensão política, já que os sujeitos precisam se comprometer e se engajar criticamente com/no exercício da profissão, construindo e transformando a realidade, conforme sua intencionalidade.

Alarcão (2003), por sua vez, sugere estratégias para a formação continuada de professores reflexivos que promovam o educador como sujeito e autor de sua prática, bem como valorizem o trabalho coletivo entre educadores, tais como: a

pesquisa-ação, a análise de casos, as narrativas/registros, os portfólios, o confronto de opiniões e abordagens, os grupos e círculos de discussão e estudo, a auto-observação, a supervisão colaborativa, e as perguntas pedagógicas.

Desse modo, as concepções de Candau (2003), Tardif (2000), Freire (2005), Franco (2006) e Alarcão (2003) orientaram a escolha das estratégias formativas para este estudo. As estratégias desta pesquisa ampliaram as perspectivas de atuação dos sujeitos envolvidos, como responsáveis pela sua formação e pela autoria de seu fazer pedagógico. Na direção apontada pelos autores citados, os registros reflexivos e o grupo de estudo e formação demonstraram ser práticas de formação continuada apropriadas para o estudo idealizado. Com o objetivo de aprofundar o olhar sobre tais constatações, passo, a seguir, a analisar o potencial formativo dessas estratégias para a construção da autoria pedagógica.

### **3.1 Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica**

Os registros dos educadores estão sendo hoje amplamente estudados como uma importante estratégia de formação continuada. De acordo com essa tendência, os registros reflexivos foram adotados pelas educadoras do grupo de pesquisa como uma prática formativa para o desenvolvimento da autoria pedagógica.

Os registros estudados nesta pesquisa, no entanto, não foram compreendidos em relação aos registros burocráticos dos diários de classe, tampouco aos relatórios que são arquivados sem conduzirem à reflexão. Os registros das educadoras do grupo foram caracterizados pelo relato reflexivo e cuidadoso das vivências acumuladas no campo de atuação (sala de aula/escola), cujas perspectivas são ilimitadas, e cuja produção prática nunca revela uma experiência idêntica à outra. Os

sujeitos dessa prática interagiram dinamicamente e se modificaram, formando elos que se alargaram e se estreitaram de acordo com as relações interpessoais que mantiveram durante o trabalho no grupo de estudo e formação.

No decorrer da pesquisa, foi possível constatar que os registros das educadoras não se constituíram meramente na descrição de todas ou quaisquer questões em sala de aula. Esses registros foram explicativos, reflexivos e críticos sobre questões que mais instigaram o questionamento de suas autoras. Foi possível verificar que, por intermédio de seus registros, as participantes puderam aprofundar o autoconhecimento, desenvolver a percepção crítica sobre questões de aprendizagem, e solucionar problemas na sala de aula e/ou na escola. Os registros as ajudaram, ainda, na compreensão de questões mais amplas de ordem política, social e educacional que interferiam em seu trabalho naquele momento.

Ao elaborar os registros reflexivos, as participantes aprenderam a ser pesquisadoras da própria prática, tornando-se mais autônomas, comprometidas, críticas e reflexivas. Ficou evidenciado, durante os trabalhos em grupo, que os registros tiveram sua capacidade formadora maximizada quando resultaram em matéria de discussão e reflexão entre o coletivo de educadoras.

Conforme Candau (2003), o desenvolvimento desse novo *habitus* converteu-se em uma estratégia de formação continuada para as educadoras do grupo, propiciando-lhes um amadurecimento crítico-reflexivo. Portanto, neste trabalho, os registros que incorporaram as reflexões de suas autoras foram considerados como uma prática de formação continuada, com vistas à construção da autoria pedagógica.

No intuito de melhor compreender a prática dos registros reflexivos, os sujeitos da pesquisa constataram que registrar é parte indissociável do ofício de

educador. Na escola, a escrita é a grande e primeira conquista a ser alcançada, e é também pela escrita que o educador se faz presente, e se inscreve nesse universo, elaborando planejamentos, planos de aula, cadernetas, diários, semanários e uma infinidade de relatórios. Esses eram os tipos de registros com os quais as participantes estavam familiarizadas. O grupo questionou-se, então, sobre o grau de autenticidade, de reflexão e de autoria que esses registros continham.

As educadoras reconheceram que os registros que elaboravam cotidianamente nas escolas não favoreciam o desenvolvimento da autoria pedagógica, podendo ser reconhecidos como instrumentos de controle sobre a prática docente. Dessa forma, entenderam que a escola está ainda situada no ideário racionalizador, supostamente capaz de dar lógica e sentido a tudo, moldando, enquadrando e controlando a ação daqueles que ainda não exercem o seu potencial crítico, reflexivo e criativo plenamente: os educadores. As participantes constataram que o trabalho escrito dos educadores, de um modo geral, possui apenas uma funcionalidade burocrática, expressando uma realidade fragmentada e desconexa.

Para superar essa realidade opressora que interfere no campo pedagógico, epistemológico e procedimental, o grupo buscou desenvolver uma modalidade de registro e de textualidade que se distanciasse da funcionalidade burocrática e do racionalismo controlador. Registros esses que tiveram como principal função libertar das “entrelinhas” o pensamento e a autoria há tanto tempo contidos e sufocados.

As educadoras consideraram, entretanto, que todo registro, por mais inexpressivo que pareça, traz a marca de seu autor que pode ser uma tênue sombra ou um forte traço de sua personalidade. Daí o questionamento: como avaliar o grau de autoria de seus registros?

Com base nos autores estudados neste tópico, as participantes do grupo compreenderam que à medida que aprofundaram suas reflexões sobre a prática docente, por intermédio de seus registros e das reflexões coletivas, evoluíram na construção da autoria pedagógica. O trabalho representou, assim, o aprendizado de uma nova modalidade de registrar, sem a preocupação de aferição do grau de autoria ou de reflexividade desses registros.

Registrar as reflexões, conforme explica Weffort (1996), precisa ser um exercício disciplinado, a fim de que a reflexão se torne um dinamizador entre teoria e prática, instrumentalizando o educador para encontrar dentro de si as soluções e as causas de seus males pedagógicos, conduzindo-o à ação transformadora e comprometendo-o com seus desejos, suas opções e sua história. Weffort (1996, p. 40) ressalta que “apropriando-se do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo a condução do seu processo”.

De acordo com Weffort (1996), os registros reflexivos, neste estudo, constituíram-se em um importante instrumento de pesquisa para e sobre a prática docente, disciplinando o pensamento rumo à construção do conhecimento e do processo de autoria.

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico. (WEFFORT, 1996, p. 44)

Na opinião de Warschauer (2001, p. 185), essa forma de registrar possui ainda um grande potencial formativo, “seja nos moldes de diários, seja em textos narrativos das experiências, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas”. Para a autora, a prática do registro reflexivo é um instrumento

privilegiado para desenvolver a reflexão, numa perspectiva autoformadora, pois se constitui em uma maneira para o educador se apropriar de seu pensamento e de sua autoria, em oposição à prática de reproduzir, conforme modalidade dominante na escola. Segundo a autora, o educador precisa aprender a escrever com autoria e autonomia para também formar alunos autores e autônomos.

Nessa mesma direção, Ramos e Gonçalves (1996), apoiadas principalmente na teoria do professor reflexivo de Donald Schön, consideram as narrativas de experiências dos educadores como uma investigação na ação que leva à reflexão sobre a ação, de grande importância para a formação de professores reflexivos e para a supervisão pedagógica. O potencial formativo dos registros reflexivos para o desenvolvimento da reflexão sobre a reflexão na ação, conforme ressaltam as autoras, foi sentido e identificado pelas educadoras durante os trabalhos no grupo.

Ao escrever e refletir sobre suas experiências, o educador exerce sua autoria, reconstrói sua relação com a escrita e refaz sua identidade, conforme afirma Warschauer (2001, p. 187), “sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares e com um formador<sup>18</sup>, pois, nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado”. A autora enfatiza, ainda, o potencial interformativo dos registros como uma oportunidade de co-autoria, que proporciona o aprendizado coletivo.

Foi nesse sentido que os trabalhos com registros reflexivos nesta pesquisa caminharam, permitindo às participantes vivenciarem os efeitos formativos e interformativos ressaltados pela autora citada. Dessa forma, considero que a experiência com registros reflexivos representou para o grupo uma prática de desenvolvimento da autoria pedagógica e de reconstrução de identidade. Pois,

---

<sup>18</sup> Formador é aqui entendido como a pessoa que forma o educador, que pode ser chamado de supervisor, de acordo com as autoras portuguesas Ramos e Gonçalves (1996), orientador ou coordenador pedagógico ou pode ainda receber outra denominação, conforme o contexto e o autor.

conforme Franco (2003), o aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente propicia ao educador a apropriação do processo de construção da sua identidade. Identidade essa que se configurou no educador-autor, produtor de conhecimento.

Concordo com Warschauer (2001), ao avaliar que a construção da autoria pedagógica, neste estudo, realizou-se num processo de co-autoria. Reforço, assim, a concepção de trabalho coletivo e cooperativo que permeou a pesquisa. Afirmo, com base nos autores estudados neste tópico e nos dados decorrentes do trabalho, que a autoria pedagógica não pode ser compreendida como uma conquista individual, mas como um processo permanente que se realiza na dialética do social.

No decorrer dos estudos, foi possível evidenciar que os registros das participantes retrataram suas histórias de vida inseridas num contexto sócio-cultural-educacional. Nesse sentido, Warschauer (2001, p. 188) afirma que pela escrita “atuamos sobre nossa própria história, percebendo suas contradições e incoerências, refazendo seu processo”.

Em consonância, Ramos e Gonçalves (1996) afirmam que pelas narrativas, numa perspectiva autobiográfica, o professor-narrador-personagem busca se autoconhecer para se autodesenvolver, ordenar o caos para poder atuar diante das situações de rotina ou de incerteza que o desequilibraram. Para as autoras portuguesas, a narrativa torna-se uma “consulta psicológica”, orientada pelo “terapeuta” supervisor. O professor será um investigador reflexivo sobre seu conhecimento prático, tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade, articulando prática e teoria e utilizando-se de princípios básicos da pesquisa.

Pude evidenciar, durante os trabalhos com registros no grupo, que minha atuação se aproximou do papel de “formadora” ou “terapeuta”, definido pelas autoras citadas. Busquei efetivamente ajudar as participantes a desenvolverem sua capacidade reflexiva, por intermédio do autoquestionamento e do autoconhecimento, orientando-as no processo de investigação sobre a própria prática, de maneira que preservassem e valorizassem sua autonomia.

No decorrer da pesquisa, os registros reflexivos evidenciaram um traço autobiográfico, apontado por Ramos e Gonçalves (1996) e por Warschauer (2001), pois estavam focados nas experiências cotidianas, numa dimensão subjetiva. Nessa perspectiva, pude identificar nos registros das participantes as três dimensões formadoras, que Josso (1998) atribui às narrativas autobiográficas:

- *a escrita como arte de evocação*: o ator-artista apropria-se dos recursos poéticos da língua para expressar o seu “eu” e a sua visão particular de mundo;
- *a escrita como construção de sentidos*: o ator-autor aprende a se expressar e a questionar de forma ativa a liberdade que possui sobre sua existência;
- *a escrita como pesquisa*: o ator-pesquisador aprende a analisar suas experiências, identificando que transformou algumas delas em experiências fundadoras, isto é, o vivido pode tornar-se ocasião de formação, orientando suas buscas.

No entanto, não foi fácil para o grupo aprender a desenvolver e a expressar suas reflexões por intermédio de seus registros. As dificuldades apontadas pelas participantes foram explicadas por Weffort (1996). A autora classifica o ato de escrever e refletir como libertador, mas ao mesmo tempo muito difícil. Libertador

porque coloca o ser vivo diante de suas inquietações, remetendo-o à busca de si mesmo e da essência de sua existência, não para encontrar respostas, mas para essencialmente questionar, na tentativa de conhecer a si, o outro e o mundo. Difícil porque a busca pelo autoconhecimento dá muito trabalho e compromete mais que falar, pois materializa o pensamento, os sonhos e os desejos íntimos. É preciso ainda, afirma Weffort (1996, p. 26), “desintoxicar-se do processo autoritário que cada um viveu em relação à escrita, para evoluir de escritor-reprodutor para escritor-sujeito-produtor de linguagem escrita”.

Assim, foi preciso que o tempo íntimo e o ritmo de cada participante fossem respeitados. As educadoras puderam vencer suas inseguranças, apropriando-se da prática reflexiva dos registros com tranqüilidade, à medida que os trabalhos avançavam. Nesse sentido, a solidariedade do grupo foi muito importante.

Dentre os benefícios mais significativos dessa prática formativa, sentidos pelas participantes do grupo, destaco os descritos por Zabalza (1994). O autor explica que ao permitir um distanciamento da ação e ver as coisas e nós mesmos com perspectiva, o diário<sup>19</sup> pode ser uma espécie de “oásis reflexivo”. Envolvidos pelo cotidiano, pelas atividades frenéticas que não nos permitem parar para refletir, recorrer ao diário é como “rebobinar” as cenas no nosso vídeo doméstico e em “câmara lenta” rever e analisar com tranqüilidade as cenas da nossa jornada que nos passaram despercebidas.

A reflexão, afirma o autor, tornou-se nos últimos anos um ponto chave de qualquer análise das competências profissionais. A atividade profissional requer sempre a reflexão. Não se pode mais medir a qualidade profissional pelo tempo de serviço ou pela prática. O autor enfatiza que não é a prática por si mesma que gera

---

<sup>19</sup> A concepção de “Diários de Aula” de Zabalza (1994) é compatível com a concepção de registro reflexivo que adoto nesta pesquisa. O autor refere-se a um diário pessoal e reflexivo onde o educador analisa suas práticas. Da mesma forma, os registros reflexivos foram elaborados pelas educadoras do grupo de pesquisa.

conhecimento, mas sim a prática reflexiva. É necessário o exercício constante de voltar atrás, revisar, analisar os pontos fortes e fracos do nosso exercício profissional para progredir com base em reajustes permanentes. Para Zabalza (1994), as palavras do diário se convertem em um “reservatório”, uma forma de reter e conservar a experiência, que nos permite retornar a elas quantas vezes desejarmos para relê-las, relendo-nos.

O diário é ainda, conforme Zabalza (1994), um instrumento de investigação, pois o professor constrói sua experiência lingüisticamente, transformando sua narrativa em *reflexão*, e esta desenvolve uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito.

O autor acrescenta que as experiências ao serem escritas promovem um “descentramento”, o mesmo que se pede aos atores para saberem construir suas personagens de uma maneira mais adequada à realidade. É o ator que atua, porém, deve ser capaz de sair de si mesmo para ver sua atuação e reajustar os movimentos às exigências do papel que desempenha.

Essas propriedades, que Zabalza (1994) atribui aos diários, foram identificadas pelas participantes do grupo desta pesquisa como um processo cíclico de ir-vir, ou seja, ir à prática e vir à reflexão. As participantes, efetivamente, sentiram e praticaram o distanciamento definido pelo autor. Distanciamento esse que caracterizou o processo investigativo da reflexão sobre a reflexão na ação, apreendido durante os trabalhos do grupo de pesquisa.

De acordo com a literatura consultada neste tópico, foi possível compreender que os registros das educadoras desta pesquisa, ao incorporarem suas reflexões, apresentaram potencialidades inesgotáveis em termos da promoção e construção da

autoria. Os *registros reflexivos* promoveram, também, uma transformação pessoal e profissional que habilitou as educadoras a intervir na sua realidade. Nesse processo, desvendaram, compreenderam e reconstruíram suas ações, via reflexão crítica, permitindo a si próprias, e ao coletivo, uma nova visão de mundo.

Considero que a prática dos registros reflexivos, desenvolvida neste estudo, valorizou as educadoras como produtoras de conhecimento. Esses registros representaram para suas autoras um espaço para teorização das práticas. No exercício de construir e reconstruir suas experiências pela escrita, imersas num processo de aprendizado de reflexão e de pesquisa compartilhado, as educadoras do grupo aprenderam a articular teoria, prática e autoria.

Assim, entendo que esses registros incorporaram os princípios de reflexão crítica, de pesquisa e de autonomia estudados no capítulo anterior desta dissertação, constituindo-se em uma estratégia de formação continuada apropriada para a construção da autoria pedagógica.

### **3.2 O potencial formativo do grupo de estudo e formação**

A opção por trabalhar com um grupo de estudo e formação exigiu dos sujeitos da pesquisa – pesquisadora e educadoras – uma mudança de postura e da forma de perceber o contexto das práticas educativas.

No papel de pesquisadora, precisei esforçar-me para não adotar uma postura controladora, evitando reproduzir a concepção de que os educadores, como práticos, devem aplicar as teorias geradas pelos especialistas do meio científico acadêmico. Encontrei apoio em Elliott (1998), Zeichner (1998), Sacristán (2002) e Franco (2003) para compreender que os educadores precisam ser respeitados e

valorizados como produtores de conhecimento, e que o pesquisador em educação tem a importante responsabilidade social de colaborar, no sentido de aproximar o conhecimento científico da prática docente.

No empenho de defender a construção da autoria pedagógica no coletivo, precisei aprender a participar, compartilhar e colaborar, da mesma forma que o grupo. Isso significou para mim um desdobramento de papéis, pesquisadora e participante, de forma que eu também aprendesse a desenvolver a minha autoria, por intermédio da arte do encontro comigo mesma e com o outro.

Para as participantes, o trabalho no Grupo de Encontros Pedagógicos representou uma mudança radical da forma de ver o trabalho docente. As discussões em grupo ajudaram-nas a olhar por um outro ângulo os conceitos de reflexão, pesquisa, autonomia e autoria.

Antes dos estudos empreendidos no grupo, as educadoras acreditavam que tais conceitos eram habilidades individuais a serem adquiridas pelo esforço próprio na sala de aula, ou através de cursos de formação. No grupo e pela pesquisa-ação, aprenderam a compartilhar a prática, conjugando a reflexão crítica, a prática da pesquisa e a autonomia num processo de co-autoria pedagógica. Nesse sentido, a concepção de autoria foi ampliada do “eu” para o “nós”, enquanto coletivo de educadoras.

O grande desafio do trabalho em grupo foi o de promover encontros para aprender a compartilhar a prática, ou seja, participar, fazer parte da prática do outro. Isso levou as participantes a uma tomada de consciência sobre a forma como atuavam em seus locais de trabalho.

As educadoras consideraram que a competição e o isolamento entre os educadores eram fortes marcas do trabalho docente nas escolas. Sentiam-se,

muitas vezes, sozinhas e inseguras para tomar decisões e resolver problemas pedagógicos. Com os estudos no grupo, compreenderam que a competição, em busca da eficiência individual, está há muito tempo enraizada no trabalho docente, fruto de princípios educacionais que confirmam a visão capitalista (neo)liberal, representados pelo racionalismo controlador nas instituições de ensino. Questionaram-se, então, como poderiam superar essa realidade opressora no Grupo de Encontros Pedagógicos.

De acordo com os autores estudados no capítulo anterior, esse poder de transformação da realidade e de emancipação dos sujeitos está na colaboração, na solidariedade e na união proporcionadas pelo trabalho coletivo entre educadores ou, conforme Franco (2003), pela dialética do social. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo nesta pesquisa realizou-se por meio do diálogo, do contraste de opiniões, pelo exercício de aprender a ouvir e ser ouvido.

Com relação ao poder do diálogo, Maturana (1997) explica que o conversar é característica do humano. Segundo o biólogo argentino, a conversa se realiza através da linguagem e no entrelaçamento do emocional e do racional. Para Maturana (1997), quando conversamos interagimos com os outros e não podemos separar o “emocionar” do “raciocinar”. Na opinião desse biólogo, existe uma estreita relação entre o papel da linguagem e a cooperação na sociedade humana.

Do ponto de vista biológico, Maturana (1997) afirma que a competição é anti-social e contraria o nosso ser biológico básico que precisa da colaboração para sobreviver e para evoluir. Logo, o que é natural é a colaboração e não a competição como em nossa sociedade fomos levados a acreditar. É pela linguagem, pela arte de conversar, que essa colaboração acontece. Nas palavras de Maturana (1997, p.

207), “o central do fenômeno social humano é que ele se dá na linguagem, e o central da linguagem é que apenas nela se dão a reflexão e a autoconsciência”.

Dessa forma, os trabalhos no grupo caminharam na direção do auxílio mútuo e da cooperação. Ao compartilhar reflexões sobre a prática, as educadoras utilizaram-se do poder da linguagem, na forma de conversa escrita e oral, para transformar a realidade opressora. Por essa razão, as reflexões coletivas compartilhadas pelas educadoras do grupo converteram-se na principal fonte de dados para o estudo da autoria pedagógica nesta pesquisa.

Considero que o Grupo de Encontros Pedagógicos constituiu-se em uma eficiente estratégia formativa para os objetivos desta pesquisa. Foi possível verificar que a reflexividade ganhou sentido e dimensões críticas quando foi aprofundada pelo coletivo de educadoras, conforme recomendam Pimenta (2002), Ghedin (2002) e Franco (2003). A prática da pesquisa foi incorporada na dimensão do trabalho coletivo entre as educadoras, e cooperativo entre pesquisadora e educadoras, como defendem Elliott (1998), Zeichner (1998) e Franco (2003). A autonomia das participantes se fortaleceu no trabalho em grupo, de acordo com Contreras (2002).

Acredito que o Grupo de Encontros Pedagógicos foi uma maneira de valorizar as educadoras como produtoras de conhecimento. Pude perceber, no decorrer da pesquisa, que no coletivo essas educadoras puderam articular teoria e prática, aprofundar a compreensão sobre a prática docente e construir novos saberes.

Conforme os dados decorrentes da pesquisa, considero que o trabalho do Grupo de Encontros Pedagógicos foi bastante diferenciado do trabalho coletivo que as participantes realizavam em suas escolas. Segundo depoimentos dessas educadoras, nos HTPCs das escolas não havia espaço para a reflexão crítica sobre a prática e, muitas vezes, a pauta da reunião, preparada previamente pela

coordenadora pedagógica, não era de interesse coletivo, tampouco possuía um conteúdo pedagógico.

Hargreaves (2002) avalia que normalmente o trabalho coletivo entre educadores se apresenta como uma forma de *colegialidade artificial* que se opõe às *culturas de colaboração* na comunidade escolar. A *colegialidade artificial* é controlada, regulada e mais previsível nos resultados, e é frequentemente utilizada para impor medidas de cima para baixo. A *colegialidade artificial* torna-se a preferida pelos diretores das escolas e sistemas educativos e, quase sempre, resulta numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensificam ainda mais o trabalho dos professores e os sujeitam a um maior controle administrativo, em vez de libertá-los para que desenvolvam as atividades por eles próprios.

Foi possível compreender que, nesta pesquisa, o trabalho em grupo representou uma forma de implementação de uma *cultura de colaboração*. Conforme explica Hargreaves (2002), as *culturas de colaboração* são relações de trabalho em colaboração entre educadores espontâneas, informais e amplas, de natureza social, centradas nas tarefas. Nesse sentido, conforme o autor, o trabalho coletivo do grupo de estudo e formação foi promotor do desenvolvimento profissional das educadoras envolvidas no processo.

Considero, ainda, que o Grupo de Encontros Pedagógicos se aproximou das *rodas de conversa*, propostas por Warschauer (1993, 2001) e Weffort (1996). As autoras utilizam-se da metáfora da *Roda* para caracterizar uma forma de trabalho coletivo entre educadores. As *Rodas* remetem à produção do conhecimento num movimento espiralado e, segundo as autoras, não são reuniões ordinárias de educadores, mas constituem-se em ricos momentos de reflexão coletiva, baseados

no respeito mútuo e no exercício do aprender a olhar e a ouvir o outro, com um grande potencial auto e interformativo.

Entendo que os *Encontros* promovidos pelo grupo desta pesquisa contemplaram os mesmos efeitos epistemológicos da Roda, conforme explica Warschauer (1993, p. 46):

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Esse momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. Sinto esse momento como a fecundação geradora de vida. Do encontro, nasce o ovo. Das intersubjetividades nasce o grupo. Encontramo-nos na célula-central da espiral.

Ao considerar os efeitos auto e interformativo das rodas de conversa entre educadores, pude verificar que o Grupo de Encontros Pedagógicos caminhou na mesma direção apontada pelas autoras citadas, caracterizando-se como um espaço apropriado para a construção da autoria pedagógica de forma participativa e cooperativa.

Promover *Encontros* exigiu de cada participante o esforço de sair de si para adentrar o universo do seu semelhante. Nesse desdobramento, processou-se um exercício de ir e vir, ou seja, ir ao outro e voltar a si, que se traduziu como um movimento de reflexão, refletir o outro e refletir-se no outro, para converter-se pela linguagem, conforme Maturana (1997), na capacidade de pensar maduramente que nos distingue como humanos: a reflexão. Ao aprender a olhar e a ouvir o outro, as participantes aprenderam também a olhar e a ouvir a si próprias, exercitando a compreensão. Promover *Encontros* representou, para o grupo, o empenho coletivo

de unir, somar, multiplicar, e resultou em transformação e superação de si, do outro e da realidade.

Dessa forma, pode constatar que o Grupo de Encontros Pedagógicos constituiu-se efetivamente em um espaço de prática coletiva em que saberes foram produzidos, apreendidos e compartilhados a cada reencontro. No Grupo, as participantes puderam desfrutar de momentos de teoria e prática e da solidariedade para romper com o isolamento, discutir problemas da prática, desabafar frustrações, fazer pesquisa, refletir e, conseqüentemente, construíram-se como sujeitos autores e autônomos.

## CAPÍTULO 4

### O PROCESSO FORMATIVO DA *PESQUISA-AÇÃO*

Neste capítulo, procurei analisar os dados coletados durante os encontros pedagógicos promovidos pelo grupo de estudo e formação. As reflexões compartilhadas pelas participantes do grupo, registradas por mim em atas, constituíram-se no material principal desta análise.

Em busca de coerência com os princípios da *pesquisa-ação*, o capítulo reproduziu o relatório de pesquisa elaborado pelo pesquisador coletivo que, após ter sido submetido à apreciação do grupo, foi incorporado a esta dissertação de mestrado.

As fases de planejamento e implementação de ações, bem como a avaliação de cada ciclo iterativo da *pesquisa-ação* foram descritas e analisadas neste capítulo. À análise foram incluídos trechos das atas dos encontros do grupo, de maneira que o processo formativo da *pesquisa-ação* fosse compreendido com maior clareza. O capítulo é concluído com uma síntese provisória do pesquisador coletivo sobre as transformações ocorridas nas práticas das educadoras envolvidas, seguida de uma avaliação das ações resultantes do trabalho e do processo da *pesquisa-ação*.

Na elaboração deste capítulo, esforcei-me, especialmente, por traduzir pela linguagem escrita, conforme as palavras de Maturana (1997), o “emocionar” e o “raciocinar” articulado pelos sujeitos da pesquisa, imbuídos pelo processo solidário de aprender a refletir, pesquisar e desenvolver a autonomia de forma coletiva, em busca da autoria pedagógica.

#### 4.1 Os objetivos do Grupo de Encontros Pedagógicos

Reafirmo, aqui, que meu intuito foi promover um estudo de forma participativa e cooperativa sobre possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente. Os trabalhos do grupo de estudo e formação foram idealizados com a intenção de conhecer o potencial formativo dos registros reflexivos elaborados pelas integrantes do grupo, bem como compreender de que forma esse trabalho coletivo constituiu-se em um espaço para que as participantes se construíssem como autoras autonomamente.

Ao considerar os objetivos macros da pesquisa, o pesquisador coletivo traçou objetivos específicos para a elaboração dos registros e para os trabalhos do Grupo de Encontros Pedagógicos. Tais objetivos resultaram do reconhecimento prévio da capacidade formativa e interformativa dessas estratégias, conforme os autores estudados nos capítulos anteriores, e da possibilidade de mudanças na prática docente. Dessa forma, os objetivos para os trabalhos do grupo foram:

- Adotar uma textualidade de registro que superasse a funcionalidade burocrática, incorporando e desenvolvendo as reflexões das educadoras sobre a prática docente.
- Valorizar, por intermédio dos registros reflexivos, os sujeitos envolvidos no processo educacional: o professor, os alunos e os demais membros da escola, estabelecendo uma cultura dialógica no cotidiano das práticas educativas.
- Melhorar a qualidade das interações e das reflexões entre as educadoras do grupo.
- Ampliar a compreensão de como as práticas educativas ocorrem.

- Analisar o contexto da pesquisa sob uma perspectiva crítico-reflexiva de forma que a situação opressora fosse superada.
- Desenvolver alguns princípios básicos de pesquisa por intermédio dos registros reflexivos
- Identificar problemas nas ações e propor soluções.
- Desenvolver a reflexão sobre a reflexão na ação, conforme Schön (2000).
- Promover um efeito “multiplicador” do trabalho, ou seja, cada participante compartilhar em seus locais de atuação o que foi aprendido no grupo.
- Viabilizar um processo de construção da autoria pedagógica.

Esclareço que esses objetivos não indicam que os resultados práticos e os conhecimentos produzidos foram especificados com antecedência. Numa pesquisa-ação não há como dizer de antemão para onde o processo nos levará. Conforme esclarece Tripp (2005), são os resultados de cada ciclo que determinam o que acontecerá a seguir. Entretanto, esses objetivos ajudaram a nortear os trabalhos do grupo, bem como se converteram em referenciais para a fase de avaliação de cada ciclo da pesquisa-ação.

#### **4.2 Fase de reconhecimento**

Tripp (2005) explica que o reconhecimento é uma análise situacional que proporciona uma ampla visão do contexto da pesquisa-ação, das práticas usuais e dos participantes. Barbier (2004) recomenda que o primeiro aspecto da pesquisa-ação seja retornar ao que os membros do grupo chamam “o problema”,

contextualizando-o com perguntas habituais: o quê, quem, com quem, onde, quando, como, por quê?

O reconhecimento, ou diagnóstico, foi realizado durante os trabalhos em conjunto com as educadoras da segunda escola<sup>20</sup> onde acompanhei os HTPCs, durante o primeiro semestre de 2005. Como as educadoras daquela escola se tornaram as primeiras integrantes do Grupo de Encontros Pedagógicos, foi possível considerá-las, conforme Tripp (2005), como um “subgrupo” ou um “grupo núcleo” de reconhecimento.

#### **4.2.1 Da situação-problema**

Considero que essa fase foi muito importante para uma tomada de consciência sobre a realidade, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva. Apoiada em Franco (2003), busquei orientar as educadoras a perceberem que o problema vivenciado naquele momento fazia parte de um todo articulado. Dessa forma, o grupo procurou contextualizar a situação, desvendando as conseqüências de políticas e teorias educacionais sobre suas práticas educativas, a fim de encontrar modos e meios para superar as condições opressoras.

As participantes identificaram a situação-problema, reconhecendo que a realidade educacional vivenciada por elas naquele sistema municipal de ensino não era única, mas similar à de outros sistemas de ensino que possuíam os mesmos problemas e as mesmas limitações quanto à atuação dos educadores.

O cenário que descreveram era realmente bastante desfavorável a qualquer iniciativa voltada para a construção da autoria pedagógica e valorização do coletivo

---

<sup>20</sup> O relatório da fase de reconhecimento faz parte do anexo 2 desta dissertação.

de educadores nas escolas em que atuavam. Conforme depoimentos das educadoras, havia um sentimento generalizado de insegurança e desânimo que afetava a todas.

A principal causa daqueles conflitos era a implantação de um novo plano de cargos e salários para o magistério, conforme exigência da LDB/1996. O embate de forças contrárias e favoráveis ao plano forçou a reestruturação da Secretaria de Educação do município, com a substituição de vários cargos políticos. Esse processo causou, conforme as palavras das educadoras, “um estado de sítio” educacional.

Com relação a programas de formação continuada, as educadoras manifestaram-se com indignação, afirmando que não havia, por parte da SEDUC, ações com vistas à capacitação de professores, tampouco existiam quaisquer incentivos ou projetos com essa finalidade, já há bastante tempo. Por outro lado, faltava ainda, na maioria das escolas, a compreensão de que espaços e estratégias poderiam ser criados de modo que os professores discutissem seu trabalho, trocando experiências e aprendendo com seus pares. Apenas os HTPCs eram espaços de trabalho pedagógico coletivo, porém nem sempre com uma finalidade formativa para os educadores.

Nesse contexto conturbado, as participantes reconheceram que suas práticas estavam submetidas a políticas educacionais mal elaboradas, por parte do município, sua autonomia era restrita e sentiam-se impotentes. Entendo que, em busca de superação, esses sujeitos criaram modos e meios de atuar sobre a realidade, de forma coletiva. Pude verificar, conforme Franco (2003, p. 96), que se tratou do início de uma “compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática”. Os sujeitos da pesquisa, compreendendo os limites

impostos à sua existência, atribuíram um novo sentido à sua prática, desenvolvendo uma nova concepção de mundo.

Essa tomada de consciência impeliu as participantes a se posicionarem politicamente, criando o Grupo de Encontros Pedagógicos. Um espaço autônomo e solidário em que puderam dialogar e compartilhar experiências, aprendendo a refletir e a pesquisar sobre a prática. Um espaço para a construção da autoria pedagógica.

#### **4.2.2 Das participantes**

A formação do Grupo de Encontros Pedagógicos ocorreu por intermédio da carta-convite<sup>21</sup> distribuída pelas cinco educadoras integrantes do subgrupo de reconhecimento. Essas educadoras contataram colegas próximas que demonstraram interesse pela prática dos registros reflexivos e pela idéia do grupo de estudo e formação. Não houve uma seleção prévia ou a intenção de homogeneidade na formação do grupo.

O Grupo de Encontros Pedagógicos foi formado por catorze educadoras, provenientes de diversas escolas da mesma rede municipal de ensino, com diferentes formações no magistério e diferentes funções nas escolas, conforme demonstra o quadro a seguir.

---

<sup>21</sup> A carta-convite faz parte do anexo 3 desta dissertação.

<b>NOMES<sup>22</sup></b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>FUNÇÃO NA ESCOLA</b>	<b>SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM AS QUAIS TRABALHA</b>
ME	Magistério/Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	De 1ª a 4ª séries
FA	Magistério/Pedagogia/Letras	Diretora	De 1ª a 4ª séries
RU	Educação Artística	Professora de Educação Artística	De 5ª a 8ª séries
IS	Letras/Pedagogia	Professora de Português	De 5ª a 8ª séries
EL	Magistério	Professora	De 1ª a 4ª séries
MO	Magistério/Pedagogia	Professora	De 1ª a 4ª séries
NA	Educação Artística	Professora de Educação Artística	De 1ª a 4ª séries e De 5ª a 8ª séries
MF	Magistério/Pedagogia	Professora	De 1ª a 4ª séries
LC	Magistério	Professora	De 1ª a 4ª séries
MA	Magistério/Pedagogia	Professora	De 1ª a 4ª séries
MG	Magistério/Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	De 1ª a 4ª séries
JO	Magistério/Pedagogia	Orientadora Educacional	De 1ª a 4ª séries
RE	Magistério/Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	De 1ª a 4ª séries
LU	Magistério/Pedagogia/Letras	Orientadora Educacional	De 1ª a 4ª séries

De acordo com o quadro apresentado, o grupo teve uma característica heterogênea, considerando-se a formação e as áreas de atuação das educadoras

<sup>22</sup> O grupo decidiu que fossem usadas apenas as iniciais dos nomes das participantes a fim de evitar comprometimentos individuais, já que a situação política durante a pesquisa era bastante tensa.

nas escolas. Isso permitiu que cada participante utilizasse os registros reflexivos de acordo com sua intencionalidade. Assim, esses registros tiveram uma abrangência maior de análise, não se restringindo às experiências da sala de aula, possibilitando, conforme Warschauer (2001), um entrecruzar de olhares críticos sobre os diversos aspectos que envolvem a prática educativa. Foi uma maneira de ampliar o diálogo e a compreensão entre os diferentes sujeitos que habitam o universo escolar, conforme um dos objetivos traçados pelo grupo.

Considero que a formação espontânea e motivada pelo interesse do grupo fortaleceu os elos de amizade e união entre as participantes, facilitando o meu trabalho como coordenadora dos trabalhos. Outro fator importante foi o reconhecimento da minha participação logo no primeiro encontro do grupo, em 06/08/2005. Ocasão em que me apresentei como pesquisadora, explicitando minhas intenções. Tornei-me, assim, a décima quinta integrante, constituindo com o grupo, conforme definiu Barbier (2004), o *pesquisador coletivo*.

Entendo, de acordo com Franco (2003), que foi uma forma de integração entre os sujeitos da práxis (pesquisadora e grupo), que a pesquisa-ação proporcionou. Nesse sentido, segundo a autora, todos os sujeitos da pesquisa tornaram-se parceiros do processo de transformação, autoformação e de produção de novos conhecimentos.

#### **4.2.3 Das práticas**

O subgrupo de reconhecimento realizou, também, uma contextualização das práticas educativas usuais nas escolas daquela rede de ensino, no que se referia aos tipos de registros elaborados pelos educadores.

Conforme os depoimentos, os professores, em geral, não tinham tempo para elaborar registros reflexivos, pois eram obrigados a registrar diários de classe, elaborar planejamentos e muitos relatórios sobre o baixo desempenho dos alunos. Os registros dos educadores eram mais burocráticos do que reflexivos. Muitas vezes, não dispunham de tempo sequer para planejar as aulas por escrito.

As educadoras entenderam que os registros usuais dos educadores nas escolas podiam ser considerados como instrumentos de controle sobre a prática docente, orientados por um racionalismo técnico que não permitia o desenvolvimento da reflexão sobre a prática, tampouco favorecia a autoria docente.

As educadoras concordaram que as faculdades e os antigos cursos de magistério de nível médio não as prepararam adequadamente para que utilizassem práticas reflexivas no exercício da profissão. O conceito da reflexão sobre a reflexão na ação, proposto por Donald Schön, era totalmente novo para elas. Portanto, o trabalho com registros no grupo representou uma iniciação a uma prática reflexiva de forma consciente e crítica.

### **4.3 Os ciclos**

Neste tópico, foram descritas e analisadas as reflexões coletivas compartilhadas durante os encontros pedagógicos do grupo de estudo e formação. Conforme os procedimentos metodológicos elaborados pelo pesquisador coletivo, com base em Barbier (2004), Franco (2003, 2005) e Tripp (2005), os encontros do grupo foram organizados obedecendo ao movimento das espirais cíclicas que caracteriza a pesquisa-ação.

Cada fase ou, nas palavras de Tripp (2005), cada “ciclo iterativo” da pesquisa envolveu o planejamento das ações, o desenvolvimento dessas ações, e uma avaliação, de forma que fosse gerado um novo planejamento e as mudanças necessárias fossem implementadas. Os ciclos da pesquisa se interligaram no sistema espiralado da pesquisa-ação<sup>23</sup>.

### **4.3.1 Ciclo 1**

#### **4.3.1.1 Planejamento**

No primeiro encontro, em 06/08/2005, o *pesquisador coletivo* foi constituído, por intermédio do contrato de intenções do grupo<sup>24</sup>. Dessa forma, os trabalhos do grupo de estudo e formação foram iniciados, bem como a primeira ação a ser desenvolvida pelas participantes foi planejada.

Durante a reunião, foi lido o texto *Educando o olhar da observação*, de Madalena Freire Weffort (1996). O texto fomentou a discussão sobre a importância de termos o olhar apurado sobre o fazer pedagógico para iniciarmos o trabalho com os registros, sugerindo que fosse escolhido um foco para orientar o olhar da observação.

A leitura foi recheada por comentários e reflexões. EL nos contou seu problema de relacionamento com uma de suas classes, e que acreditava que o registro reflexivo a ajudaria a parar, encontrar um equilíbrio e a retomar o domínio da situação, sem se deixar absorver pelo turbilhão dos acontecimentos. MG nos falou de seu trabalho com o projeto de filosofia para crianças e que o registro teria uma função importante no propósito de aprofundar suas reflexões filosóficas. LU relatou

---

<sup>23</sup> O sistema espiralado da pesquisa-ação está representado no anexo 5.

<sup>24</sup> Ver anexo 4 desta dissertação.

sua experiência com o projeto de prevenção da AIDS nas escolas, já há alguns anos, e que seria importante registrá-lo para compreendê-lo melhor, preservando suas memórias sobre o trabalho. FA, que está como diretora de escola, disse que gostaria de registrar o desempenho pedagógico de sua escola.

O grupo reconheceu, portanto, que era importante decidir sobre o quê registrar, ou seja, escolher um foco para direcionar os registros. Dessa forma, foi planejada a primeira ação para o trabalho com os registros reflexivos a ser implementada ao longo daquele mês:

- Escolher um *foco* para os registros reflexivos, conforme Weffort (1996), buscando aprofundar o olhar da observação.

Considero que essa discussão inicial foi um momento de tomada de consciência sobre as inúmeras possibilidades de uso dos registros reflexivos dentro das áreas de atuação das participantes. Aprender a focar seus registros e a desenvolver suas reflexões foram os primeiros passos dentro de uma prática pesquisadora. Para elas, diferentemente dos planos de aula tecnicamente elaborados, os registros reflexivos priorizaram um relato mais livre, menos controlado, mais cheio da experiência rica e complexa da escola.

Avalio que, nessa primeira reunião, as participantes já identificaram alguns benefícios dos registros, como prática formativa reflexiva. Nos relatos das experiências, destaco na fala de EL o reconhecimento dos efeitos de “descentramento” e distanciamento, explicados por Zabalza (1994). Segundo o autor, o educador, com o auxílio de seus registros, afasta-se da ação para melhor entendê-la e poder atuar sobre ela. Zabalza (1994) explica que nesse processo, assim como o ator no teatro, é o educador que atua, porém, deve ser capaz de sair

de si mesmo para ver sua atuação e reajustar os movimentos às exigências do papel que desempenha.

#### **4.3.1.2 Implementação: relatos das experiências**

A implementação da primeira ação aconteceu ao longo do mês de agosto, com cada participante em sua escola. De vez em quando nos comunicávamos por telefone e via *site* para trocar reflexões e sugestões de leituras. Isso foi um acordo para que não houvesse a dispersão das participantes. Esses contatos constantes representaram, também, uma forma de realimentação das intenções do grupo.

O segundo encontro, em 27/08/2005, fechou o Ciclo 1 da pesquisa-ação. Os relatos das experiências com o início dos trabalhos com os registros foram feitos espontaneamente, demonstrando a ansiedade das participantes por falar sobre suas experiências. Muitas experiências foram relatadas, revelando o processo de desenvolvimento da reflexão de suas autoras. Selecionei, a seguir, um trecho do relato de uma das participantes para caracterizar a implementação da primeira ação e retratar a dinâmica dos encontros.

Registrei sistematicamente minhas experiências e reflexões ao longo do mês. Em meus registros priorizei a fala dos sujeitos que habitam a escola. Para mim, a fala das pessoas foi muito reveladora das diferentes visões de mundo que possuíam. Ouvindo e registrando a fala de alunos, mães, avós etc., mudei meu olhar sobre o desempenho dos alunos, sobre meu próprio desempenho e sobre o desempenho da escola em geral. Por exemplo, ao ouvir a fala de alunos que se sentiam tristes em comemorar o dia dos pais, decidi transformar essa comemoração, tão tradicional nas escolas, em o dia de um homem especial. Isso permitiu que os alunos convidassem pessoas que ocupam o lugar do pai e não se sentissem mais diminuídos. Nesse sentido, meus registros ajudaram-me a direcionar o olhar dos professores que oriento para os vários ângulos de uma situação. Acredito, assim, que meus registros contribuíram para o desempenho da função de coordenadora que exerço atualmente. (ME, coordenadora pedagógica).

O grupo considerou que o relato de ME evidenciou sua reflexão. Seu relato foi contextualizado com a descrição de um projeto que demonstrou o aprofundamento do olhar da observação, conforme havia sido discutido na reunião anterior. Outro ponto relevante foi a utilização de seus registros para dialogar com as situações, solucionar problemas e para subsidiar a coordenação pedagógica, indicando um processo de reflexão sobre a reflexão na ação, conforme os objetivos traçados pelo grupo no início dos trabalhos.

A preocupação que ME demonstrou com os alunos da escola, e com os professores que coordena, denotou seu comprometimento e sua atitude reflexiva. IS, professora de português do grupo, acrescentou que o coordenador pedagógico é promotor do crescimento do professor, um co-autor de sua autoria. Nesse sentido, ME refletiu sobre a sua postura pessoal, profissional e política, avaliando as conseqüências de seus atos.

Com o intuito de conduzir as reflexões do grupo por um aporte teórico, considerei que ME conseguiu refletir criticamente sobre suas ações, pois, conforme Zeichner (1993), foi possível identificar em seu relato três atitudes peculiares à ação reflexiva:

- *abertura de espírito*, ao ouvir mais de uma opinião, considerando possibilidades de erro em situações instituídas como certas;
- *responsabilidade*, ao refletir sobre os efeitos de suas ações sobre a vida dos alunos e dos professores que coordena;
- *empenhamento*, ao questionar sua atuação com curiosidade e capacidade de renovação, lutando contra a rotina.

O grupo concordou com a minha colocação. FA comentou que, de acordo com o texto de Weffort (1996, p. 14) lido na reunião passada, “observar uma

situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela”, e era exatamente isso que ME e as demais participantes estavam empenhando-se para fazer.

#### **4.3.1.3 Avaliação**

A avaliação de cada ciclo compreendeu a discussão coletiva dos resultados da melhora planejada pelo grupo; avaliação da mudança na prática, o que funcionou ou não; avaliação da pesquisa, em que medida foi útil e adequada.

Os critérios estabelecidos para a avaliação facilitaram o trabalho do *pesquisador coletivo*. Nessa fase, busquei ressaltar e reforçar os papéis exercidos por mim, pesquisadora, e pelas demais participantes do grupo. Apoiei-me no paradigma de ação comunicativa que Franco (2005) sintetizou a partir dos trabalhos de Lavoie, Marquis e Laurin.

Nesse paradigma, segundo a autora, o pesquisador assume o papel de facilitador, só intervindo quando necessário, e estabelece uma comunicação de igual para igual, reconhecendo que os participantes possuem capacidade de atribuir sentido aos acontecimentos, de organizar e de planificar. O pesquisador precisa manter o rigor científico e cuidar para que haja uma interpretação justa dos fatos e das práticas, participando com os demais sujeitos de cada etapa da *pesquisa-ação*.

Quanto aos demais sujeitos da pesquisa, a autora esclarece que todos devem tomar parte da elaboração dos instrumentos e assim apreender seu significado, participando de todas as etapas e colaborando nas tomadas de decisão, tanto nas questões de pesquisa quanto nas questões da ação.

Pude verificar, durante a pesquisa, que ao assumirem as responsabilidades desses papéis, sugeridos por Franco (2005), os sujeitos da pesquisa (pesquisadora e grupo) consolidaram uma parceria autêntica na construção do processo colaborativo e formativo da pesquisa-ação. Imbuído dessa responsabilidade, o *pesquisador coletivo* buscou realizar a avaliação das ações resultantes do trabalho.

Nesse primeiro ciclo, foi avaliada a ação proposta na etapa de planejamento: as participantes deveriam encontrar um *foco* para direcionar seus registros reflexivos de modo que aprofundassem o olhar da observação.

Conforme os relatos das experiências, a preocupação coletiva com a definição do foco para direcionar o olhar da observação, segundo Weffort (1996), ficou evidenciada. Pude verificar que as participantes estavam se esforçando para refletir sobre a reflexão na ação por intermédio de seus registros, de acordo com os objetivos traçados no início dos trabalhos. No entanto, consideraram que não era fácil começar e que até o momento o foco ainda estava disperso.

Considero que as dificuldades apontadas pelos depoimentos das participantes foram naturais para o início dos trabalhos. Reitero que o trabalho com registros no grupo foi uma iniciação das participantes a uma prática reflexiva nova para elas. Conforme Weffort (1996), tratou-se de um aprendizado que demandou tempo para o amadurecimento crítico-reflexivo de suas autoras. Nesse sentido, as discussões em grupo ajudaram bastante.

Entendo que, na avaliação da primeira ação, o grupo pôde refletir coletivamente sobre aspectos importantes do trabalho com registros. Todas as participantes afirmaram que tiveram um aprofundamento do olhar sobre suas práticas, compreendendo melhor as pessoas com as quais trabalham e, principalmente, a própria atuação.

Destaco, também, que os registros foram usados com diferentes propósitos, comprovando serem um instrumento de investigação reflexiva apropriado para as diversas áreas de atuação das educadoras envolvidas. Por exemplo, as professoras registraram o trabalho em sala de aula, a diretora, as orientadoras educacionais e as coordenadoras pedagógicas utilizaram seus registros para refletir sobre o trabalho na escola em geral, demonstrando uma preocupação em contribuir com a formação dos educadores coordenados por elas.

Pude assim verificar, conforme afirmam Alarcão (1996, 2003) e Ramos e Gonçalves (1996), que os registros reflexivos ampliam sua capacidade formativa quando existe a mediação do supervisor pedagógico. Dessa forma, as orientadoras pedagógicas do grupo aprenderam como poderiam implementar a estratégia formativa dos registros em suas escolas.

Nesse sentido, a maioria das participantes afirmou que a experiência inicial foi muito rica para o grupo, pois foi possível que todas avaliassem os vários lados do trabalho coletivo nas escolas e exercitassem a compreensão que devem ter umas com as outras. Consideraram que houve realmente o “encontro” desejado e planejado para o trabalho coletivo no grupo. Isso trouxe benefícios para a prática de cada participante e, conseqüentemente, para a prática coletiva nas escolas.

Existiu, desse modo, o efeito “multiplicador” do trabalho, conforme previsto pelos objetivos traçados pelo grupo. As participantes compartilharam em suas escolas o aprendizado que tiveram na forma de pensar, refletir e de conceber suas práticas.

Apesar dos benefícios apontados, e do reconhecimento do grupo de que “valeu a pena” registrar, três professoras não manifestaram em seus depoimentos alteração na visão acerca do processo de elaborar os registros reflexivos, alegando

que ainda não sentiam mudanças na prática. A falta de tempo para a elaboração dos registros reflexivos foi a justificativa mais utilizada.

Conforme os autores que discutem a tese da intensificação do trabalho docente estudados nesta pesquisa, considero que os relatos dessas educadoras identificaram a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo como fatores impeditivos da prática reflexiva dos registros. Pela fala de uma das professoras, foi possível compreender também que o medo e a insegurança de se expressar foram outros limites sentidos pela participante. No entanto, como uma das propostas do trabalho era a superação de condições opressoras, o grupo ofereceu apoio para que as participantes encontrassem modos e meios para transformar a realidade. Isso foi possível graças ao processo colaborativo e formativo desenvolvido ao longo deste estudo.

Com relação ao andamento da pesquisa, as participantes afirmaram que realizar uma pesquisa sobre a própria prática e, ao mesmo tempo, sobre os benefícios de um instrumento de pesquisa da prática docente foi algo novo e bastante interessante. O trabalho em grupo foi ainda mais gratificante, pois não estavam acostumadas a compartilhar suas experiências num ambiente tão acolhedor.

Nesse primeiro ciclo da pesquisa, considero que as participantes vislumbraram a possibilidade de uma melhora efetiva em suas práticas. Estavam caminhando na direção dos objetivos traçados para o trabalho em grupo, construindo coletivamente uma nova proposta de atuação. Segundo os depoimentos, o ato de escrever sobre o que fazem, registrando suas impressões, emoções, interpretações, desabafos e, principalmente, o ato de realizar a releitura

desse registro em grupo, proporcionou às participantes um visão mais ampla da prática educativa.

### **4.3.2 Ciclo 2**

#### **4.3.2.1 Planejamento**

O Ciclo 2 da pesquisa-ação teve início no segundo encontro pedagógico do grupo, em 27/08/2005. Após os relatos das experiências registradas ao longo do mês de agosto, as participantes planejaram uma segunda ação a fim de progredirem na elaboração dos registros. As educadoras sentiram necessidade de aprofundar seus registros na modalidade reflexivo-investigativa. Lembrei, então, que um dos objetivos traçados para o trabalho com registros era o desenvolvimento de alguns princípios básicos de pesquisa. Nesse sentido, conforme Alarcão (1996, 2003), a utilização de “perguntas pedagógicas” poderia ajudar a direcionar melhor o foco investigativo dos registros.

Segundo Alarcão (1996, 2003), as perguntas pedagógicas ajudam a desenvolver o difícil hábito de equacionar problemas e funcionam como estímulos para a reflexão na e sobre a ação. Essas perguntas podem situar-se em diferentes aspectos, tais como:

- *Relação professor-aluno*: como motivar o aluno? Como trabalhar com determinado grupo-classe? Como atender o interesse individual do aluno? Como resolver problemas de disciplina?
- *Conteúdo*: como trabalhar determinado conteúdo? Que material ou texto usar? Onde encontrar recursos necessários? Como conectar o interesse dos alunos com o conteúdo estudado?

- *Relação entre o ensino e os processos de escolarização*: qual o papel social da escola? Qual a responsabilidade do professor? Será que sou uma pessoa conservadora e com desejos de controlar os outros? Qual a ideologia por trás dos conteúdos ensinados?

Dessa maneira, as perguntas pedagógicas constituem-se em ferramentas úteis para um questionamento mais amplo sobre as dimensões que o trabalho docente pode alcançar, seja em nível pessoal, social, curricular, ético, cultural ou político. As perguntas pedagógicas orientam o foco dos registros e direcionam o olhar dos educadores pesquisadores da própria prática. O grupo concordou, então, que a segunda ação para o trabalho com registros seria:

- Utilizar perguntas pedagógicas.

#### **4.3.2.2 Implementação: relatos das experiências**

A implementação da segunda ação para o trabalho com registros reflexivos, planejada pelo grupo, aconteceu durante o mês de setembro. As experiências dessa etapa foram relatadas no terceiro encontro pedagógico, em 24/09/2005. Para ilustrar essa fase, o grupo selecionou o relato de IS.

Os projetos de língua portuguesa, que desenvolvo com os alunos da quinta série, constituem-se no foco dos meus registros. As reflexões partem das reações dos alunos às minhas propostas de trabalho. Por exemplo, decidi trabalhar com a obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado. Os alunos reagiram com desdém, pois acharam que tinha “cara” de história infantil. Ouvei e registrei em especial a fala de um deles dizendo que “queria matar esse tal de Jorge Amado”. Questionei-me, então, como vencer essa barreira. Coincidentemente, estava sendo encenada em Santos uma peça de teatro que era a adaptação da história proposta por mim aos alunos. Decidi, assim, trazer jornais com informações sobre a peça. A partir daí, o projeto ganhou dimensões inesperadas, com o aprofundamento da leitura do texto e a interpretação da linguagem simbólica contida nele. Isso me fez parar para refletir que existe, para os alunos, uma visão ou um padrão internalizado da prática docente.

Por essa razão, não aceitam propostas diferentes, estão condicionados e possuem atitudes sedimentadas contra o fazer pedagógico. Foi necessário um esforço grande de convencimento para que aceitassem a proposta, e que a mídia divulgasse a peça para que minha fala fosse valorizada pelos alunos. Acredito que preciso estar atenta aos interesses dos alunos, mas preciso também lhes oferecer diferentes visões de mundo para que façam opções. Sinto-me no dever de favorecer a autonomia dos alunos, mas onde está a autonomia do professor? Sinto que as políticas públicas interferem diretamente nas relações de poder na escola, e nas atitudes dos alunos que sempre esperam ser vigiados e punidos, não aceitando outro tipo de atitude do professor. Acredito que o maior drama seja a desarticulação do trabalho dos professores de 5ª a 8ª série, fragmentado e isolado. Embora muitas vezes pense que meu trabalho é pouco válido, descobri-me humana ao direcionar o olhar do coração, reconhecer os erros, voltar atrás e, principalmente, compreender a relação de amor e ódio presente nos momentos pedagógicos, quando não há encontro. Meus registros têm me ajudado muito a aprofundar minhas reflexões. Desenvolvi meu próprio método, prefiro usar o computador e já organizei alguns portfólios sobre meu trabalho. Os registros têm contribuído muito para que aprenda a me organizar melhor, pois me considero desorganizada com meu trabalho. Para mim, a escola é o todo, não apenas o diretor ou o professor. Desse modo, estou sempre atenta à diversidade na escola, e vou continuar usando um enfoque antropológico em meus registros, conforme os estudos que tenho empreendido nessa área. (IS, professora de português)

O grupo considerou que os registros de IS incorporaram reflexões críticas sobre suas ações, e sobre os aspectos sociais e políticos que envolviam seu trabalho. Sua análise foi holística, no sentido de que foi capaz de partir de uma situação particular para uma visão global, recorrendo teoricamente aos estudos de antropologia que vem desenvolvendo a fim de tentar compreender a complexidade do ato educativo.

Na opinião do grupo, IS demonstrou estar desenvolvendo sua autoria com bastante autonomia e consciência crítica, utilizando-se de perguntas pedagógicas para redirecionar seu trabalho e avaliar seu contexto profissional, conforme a ação planejada para esse segundo ciclo da pesquisa-ação. Partiu de uma pergunta mais simples “como vencer as barreiras entre os alunos e sua proposta de trabalho”, para um questionamento mais complexo “onde está a autonomia do professor?”, ampliando assim suas reflexões. Esses questionamentos a ajudaram a identificar

problemas em suas ações e a encontrar soluções, conforme os objetivos traçados no início dos trabalhos com os registros. IS fez, também, uma boa avaliação da importância dos registros para o seu desenvolvimento profissional, destacando uma característica que o grupo ainda não havia considerado: aprender a se organizar.

Com o intuito de instigá-las a aprofundar suas reflexões, comentei que as análises que fizeram sobre as experiências de IS foram muito pertinentes, mas para os próximos encontros poderiam fundamentar melhor as opiniões, citando os autores que estão lendo de modo que aproximem a teoria da prática. O grupo aceitou o desafio.

Compreendi, nesse momento, que estava coordenando os trabalhos do grupo de acordo com o paradigma de ação comunicativa, sugerido por Franco (2005). Ao realizar a intervenção relatada acima, procurei agir como facilitadora e mediadora das discussões do grupo. Sem impor minha opinião, consegui orientá-las a buscarem fundamentação teórica para aprofundar suas avaliações. Senti que a reação do grupo foi positiva.

#### **4.3.2.3 Avaliação**

Houve uma mudança na dinâmica dos encontros que não foi planejada previamente, mas que aconteceu devido ao processo dinâmico da *pesquisa-ação*. A princípio, imaginávamos que as reuniões seriam “cronometradas”, obedecendo a uma seqüência pré-determinada: o *momento da teoria*, com a leitura e discussão de textos, e o *momento da prática*, com relatos de experiências.

No entanto, a ansiedade para falar de si, oportunidade tão rara entre os educadores, acabou tomando mais tempo do que o esperado e decidimos que

teríamos uma pequena “biblioteca circulante”<sup>25</sup> com textos e livros sugeridos pelas participantes. Os livros e textos seriam trocados para a leitura fora das reuniões e, na análise dos relatos, todas deveriam estabelecer relações com o que estavam estudando sobre a prática dos registros.

O grupo considerou, também, que separar o momento da teoria do momento da prática não era o mais apropriado para o nosso trabalho. Concordamos ser uma evolução no processo, pois, recordando Barbier (2004), estaríamos realizando a teorização e a permanente avaliação das ações em movimento espiral. Essa alteração de rumo denotou, conforme Barbier (2004), ser um movimento recursivo para avaliar as decisões do grupo e reformular as ações.

As educadoras decidiram, ainda, que apenas um dos relatos de cada encontro, acompanhado das reflexões coletivas, constaria do relatório da pesquisa, a título de exemplaridade, e a fim de possibilitar uma análise mais concisa do trabalho.

Com relação aos resultados da melhora planejada, o grupo entendeu que houve uma boa evolução no Ciclo 2 da pesquisa. As reflexões se aprofundaram, pois as participantes conseguiram desenvolver uma compreensão maior da prática dos registros reflexivos, e estão aprendendo muito com os relatos e com a troca de experiências. As leituras dos textos teóricos estão ajudando nessa evolução.

O trabalho no grupo, de acordo com as participantes, estava sendo uma oportunidade de fazer pesquisa e aprender a relacionar a teoria com a prática. Nesse momento, LU citou o pensamento de Weffort (1996, p. 15) para ilustrar nossas reflexões: “não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática”.

---

<sup>25</sup> A “biblioteca circulante” do grupo foi composta pelos livros e textos que fazem parte das referências bibliográficas desta dissertação

Algumas educadoras relataram as dificuldades e as dúvidas que ainda sentiam, alegando dificuldade para se organizar, para aprofundar as reflexões e insegurança para expressar o que pensavam por escrito. Com o intuito de ajudá-las, solicitei às participantes que, embasadas nos autores estudados, dessem sugestões de maneira que as companheiras pudessem buscar modos e meios para superar as dificuldades relatadas.

LU considerou que, conforme Weffort (1996, p. 40), cada pessoa possui seu estilo, sua marca de registrar o pensamento e organizar seus registros, o importante é que cada um assuma seu jeito, “momento de hipótese em que se encontra dentro de seu processo”. FA lembrou Alarcão (1996), sugerindo que partissem das perguntas pedagógicas e desenvolvessem uma disciplina, registrando todos os dias pequenas reflexões para juntá-las em nossos encontros. Assim os registros não tomariam muito tempo e, além do mais, o importante era a qualidade e não a quantidade de reflexões.

Ao avaliar a mudança na prática, as participantes foram unânimes em concordar que ocorreu principalmente uma mudança de percepção e de atitude diante das situações rotineiras. Sentiram-se mais confiantes para identificar problemas e buscar soluções. O apoio do grupo estava sendo fundamental nesse sentido. Havia um sentimento generalizado de que estavam aprendendo a pesquisar a própria prática, com a certeza de que o trabalho no grupo era apenas um começo.

As educadoras avaliaram que a pesquisa estava caminhando bem até o momento, embora existissem níveis de dificuldade que variavam de pessoa para pessoa. Sob esse aspecto, concordaram que cada participante tinha seu tempo e seu estilo próprios para registrar, configurando um processo de amadurecendo das reflexões individuais.

Considerarei, nessa etapa, que o respeito às diferenças individuais estava sendo um importante componente no trabalho coletivo do grupo. Compreendo que o trabalho no grupo representou uma possibilidade do encontro entre educadoras que desenvolveram o compromisso coletivo de influir no processo de formação individual de cada participante, definindo e contrastando coletivamente os rumos dessa formação.

Tratou-se, conforme Contreras (2002), de uma forma de desenvolvimento da autonomia profissional. De acordo com o autor, foi possível verificar que embora a autonomia docente seja um processo de definição e constituição de identidade profissional pessoal, ela só pode ser construída, na realidade educacional, no encontro com outras pessoas.

### **4.3.3 Ciclo 3**

#### **4.3.3.1 Planejamento**

O Ciclo 3 da *pesquisa-ação* teve início no terceiro encontro do grupo, em 24/09/2005. Após os relatos das experiências e avaliação do ciclo 2, foi planejada a próxima ação a ser desenvolvida durante o mês de outubro. O grupo aceitou minha sugestão para intensificar a leitura dos textos da “biblioteca circulante” a fim de fundamentar melhor as reflexões individuais e coletivas. Dessa forma, a terceira ação para o trabalho com registros foi:

- Buscar fundamentar as reflexões com a teoria estudada.

Minha intenção, ao sugerir um aprofundamento dos estudos teóricos nesse ciclo, foi ajudar as educadoras a se conscientizarem sobre a importância de aliar a teoria à prática de forma que aprofundassem suas reflexões e promovessem a

justificativa e a crítica de suas práticas educativas coletivamente. Ler autores para se tornarem autoras. Acreditei que estariam, assim, caminhando na direção da construção da práxis educativa. Conforme Franco (2003), para transformar sua prática em práxis, o educador precisa tornar-se pesquisador da própria prática, esclarecendo e objetivando as teorias implícitas que fundamentam essa prática a fim de compreendê-la, para transformá-la. Compreendo, portanto, que os estudos no grupo se desenvolveram nesse sentido.

#### **4.3.3.2 Implementação: relatos das experiências**

O quarto encontro do grupo, em 29/10/2005, teve início com o relato das experiências do Ciclo 3. O grupo elegeu o depoimento de MF para análise coletiva, conforme ata do encontro.

Este ano estou trabalhando com uma classe de segunda série, e estou bastante entusiasmada com a experiência do caderno de registros. Há alguns anos, já havia elaborado numa escola estadual os “semanários” que eram bem diferentes do caderno atual. Os “semanários” eram burocráticos, com uma finalidade de controle sobre o trabalho dos professores. No caderno de registros atual, sinto-me totalmente à vontade e o considero muito importante para meu desenvolvimento profissional. É como um diário pessoal ou como um “documento” que faz parte da minha vida. Minha primeira reação, ao participar do grupo, foi de alegria, porque naturalmente gosto de escrever e compartilho com Madalena Freire Weffort (1983) *A paixão de conhecer o mundo*. Entendo que se trata da história da minha trajetória de vida com os alunos e de nossas descobertas juntos. Acho que poderia até publicar um livro com minhas narrativas, a exemplo de Madalena Freire. Organizo meus registros utilizando-me da técnica da “seqüência didática”, conforme Zabala (1998), e os seleciono de acordo com os objetivos traçados. Ao elaborar as seqüências, parece que vai passando um “filminho” na minha mente e vou me perguntando: como as crianças irão reagir? Como irei dispor do material pedagógico? Que alternativas possuo para a realização dos objetivos? Quando a atividade acontece, nem sempre se passa da forma imaginada, e as seqüências que estão organizando as atividades indicam as etapas do caminho em direção ao objetivo. Quando há modificações no que foi previsto, não se perde o primordial. Acredito que o registro reflexivo me ajuda a analisar as atividades programadas e, depois de realizá-las, posso

compreendê-las melhor, avaliando a participação da classe. Para mim, o registro é uma forma de auto-avaliação e quando escrevo consigo refletir melhor, fazendo o caminho de “ir e vir”, pois na fala as coisas se perdem, e o registro traz mais subsídios para avaliar. O registro leva à pesquisa, por exemplo, uma atividade que adorei fazer foi quando, numa aula de educação artística, trouxe um texto sobre Monet e contei aos alunos curiosidades sobre a vida do pintor. A discussão gerou tanto interesse que virou um projeto grande, em que tive que pesquisar mais sobre o pintor e o impressionismo a fim de orientar os alunos para que pintassem pequenas telas impressionistas. Acho imprescindível o diálogo com a coordenadora pedagógica, e tenho entregado meus registros para que ela escreva comentários em meu caderno. Isso me ajudou muito a refletir. Os alunos têm também participado escrevendo no caderno, e leio os comentários da coordenadora pedagógica para eles, assim a comunicação e a reflexão são compartilhadas mais amplamente. Com relação ao tempo de registrar, não gasto mais de quinze minutos e trabalho junto com os alunos. Enquanto eles fazem a atividade deles, eu faço a minha. O respeito é mútuo. (MF, professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental)

Conforme combinado na reunião anterior, solicitei às participantes que refletissem sobre o depoimento de MF, recorrendo à literatura estudada durante o mês.

O grupo considerou que o relato de MF foi um incentivo às colegas que não estavam encontrando tempo para registrar. JO comentou que MF expôs com simplicidade seu estilo de registrar, ajudando-as a compreender, de acordo com Warschauer (1993), que o processo do registro é criativo e vai aos poucos ganhando força e autoria, podendo ser utilizado de acordo com a intencionalidade de seu autor.

EL referiu-se a Alarcão (2003), considerando que MF já é uma professora reflexiva, pois em seus registros consegue refletir na ação, quando registra suas reflexões durante a aula, e refletir sobre a reflexão na ação, quando se distancia da ação e consegue analisá-la. RE comentou que concordou quando MG definiu esse processo de refletir sobre a ação como um movimento de “ir e vir”, ir à prática e vir à reflexão. Dessa forma, MG estava exercitando a reflexão sobre a reflexão na ação e

promovendo, conforme Zabalza (1994), um distanciamento da prática para melhor compreendê-la.

RU comparou o diário de MF ao de Warschauer (1993, p. 69), pois MF está “construindo pontes entre diferentes territórios”: entre ela, a coordenadora e os alunos, por meio do diálogo e da troca de reflexões; entre a escola e a vida, por meio de aprendizagens significativas; e está abreviando a distância entre ensino e pesquisa, tornando-se uma professora-pesquisadora. FA identificou que MF se utilizou das perguntas pedagógicas ao registrar e planejar as seqüências didáticas. JO classificou a prática de MF como “dialogal”, isto é, conforme Zeichner (1993), ela estabeleceu diálogos entre ela, os alunos e a orientadora e isso é ser reflexiva.

Considero que nesse ciclo da pesquisa-ação houve um bom desenvolvimento do processo crítico-reflexivo coletivo. Conforme a ação planejada para essa etapa, as educadoras aprofundaram suas leituras, conseguiram estabelecer relações teóricas entre o que estavam estudando e a prática dos registros reflexivos. Dessa forma, ampliaram a compreensão sobre os benefícios do uso dessa estratégia formativa para o seu desenvolvimento profissional, caminhando, de acordo com Franco (2003), na direção da construção da práxis educativa e dos objetivos traçados para o trabalho.

#### **4.3.3.3 Avaliação**

As avaliações do pesquisador coletivo para esse ciclo da pesquisa-ação foram muito positivas. Pude constatar, nessa fase, que as educadoras vivenciavam a alegria de descobrir novos conhecimentos, alegria essa que só teve sentido porque foi compartilhada. Segundo o pesquisador coletivo, o ponto mais forte do

trabalho, naquele momento, foi o prazer de compartilhar experiências, de ter um espaço para que as participantes discutissem diferentes pontos de vista sem medo de errar. No grupo, os diferentes pontos de vista não foram apenas respeitados, foram principalmente articulados. As participantes avaliaram que se sentiam entre iguais, num processo de crescimento coletivo.

As educadoras que confessaram suas dificuldades nas reuniões passadas comentaram que estavam evoluindo em seus registros. Havia aumentado a frequência dos registros e estavam se esforçando para adquirir o hábito de registrar todos os dias. MA disse que o livro *A roda e o registro*, de Warschauer (1993), estava abrindo suas resistências e agora se sentia mais preparada para seguir com seus registros. Apenas NA admitiu que embora adorasse vir aos nossos encontros, ainda não havia conseguido vencer seus bloqueios completamente.

As dificuldades demonstradas por algumas participantes não foram ignoradas pelo grupo que sempre procurava contribuir com sugestões e ações para a superação das dificuldades individuais. Por essa demonstração de solidariedade entre as participantes, pude verificar que o trabalho do grupo era coeso e comprometido.

O grupo avaliou que estava acontecendo uma melhora significativa na qualidade e na frequência dos registros. Essa mudança, conforme planejado em nossos encontros, estava trazendo benefícios para a prática educativa de todas as participantes. Conseguiram, agora, refletir sobre suas ações com mais clareza e autonomia, encontrando sempre algo novo, mesmo nas atividades mais repetitivas. Na opinião de MO, a rotina passou a ser vista como um amplo campo de estudo e descobertas. EL acreditou tratar-se da abertura de uma nova perspectiva para o olhar e isso estava sendo a descoberta mais instigante do trabalho do grupo.

Percebi, conforme Franco (2003), que as educadoras estavam adotando a postura do *estranhamento* a tudo que é rotineiro e familiar, e da *familiarização* com o estranho, o novo, o não linear. Nesse processo reflexivo, estavam caminhando na direção da transformação coletiva da prática.

Compreendi, conforme os depoimentos, que a modalidade textual dos registros já se distanciava da finalidade burocrática meramente descritiva dos registros que as participantes elaboravam anteriormente. Pude verificar que as educadoras, com os estudos empreendidos no grupo, aprenderam a incorporar suas reflexões aos textos que estavam agora construindo.

Pude perceber, nesse ciclo da pesquisa-ação, que as participantes estavam se apropriando da prática dos registros reflexivos. Conforme Weffort (1996), a constatação de que estavam aprendendo a articular as reflexões significou que essas educadoras estavam se tornando pesquisadoras da própria prática, mais autônomas, comprometidas, críticas e reflexivas, de acordo com os objetivos do trabalho.

Com relação ao andamento da pesquisa, as participantes, mais uma vez, consideraram que o trabalho caminhava bem. Afirmaram que estava sendo muito interessante planejar as ações como se tivessem desafios a superar. Dessa forma, sentiam-se motivadas e não se esqueciam dos objetivos traçados.

Compreendi, nesse momento, que a planificação dos objetivos e das ações do trabalho, significou para as educadoras do grupo uma oportunidade de assumirem a responsabilidade sobre a sua própria formação. Assim, esses objetivos e ações converteram-se em desafios, em etapas de aprendizado coletivo, resultando em conhecimentos co-produzidos e incorporados à medida que avançavam na elaboração e na partilha de seus registros reflexivos.

#### 4.3.4 Ciclo 4

##### 4.3.4.1 Planejamento

Ao final do quarto encontro, foi planejada a ação para o Ciclo 4 da pesquisa-ação. Como a quinta reunião seria o último encontro do semestre e a finalização da *pesquisa-ação*, o grupo achou interessante que houvesse uma síntese do trabalho e das mudanças mais significativas na prática das participantes. Desse modo, a quarta ação do grupo para o trabalho com registros reflexivos foi:

- Redigir um texto especial sintetizando os benefícios da experiência realizada no grupo de estudo e formação.

##### 4.3.4.2 Implementação: relatos das experiências.

O quinto encontro do grupo deu-se em 26/11/2005 e teve início com os relatos das experiências referentes ao Ciclo 4 da pesquisa-ação.

Algumas participantes disseram que sentiram dificuldades para escrever o texto síntese proposto no encontro anterior, pois acreditavam que deveriam ter um aporte mais teórico para suas reflexões. Outras comentaram que a experiência foi bastante instigante para aprofundar suas reflexões sobre o que conseguiram aprender no grupo. Desse modo, preocuparam-se mais em se expressar com sinceridade, deixando fluir as idéias e buscando a síntese de seus pensamentos. LU lembrou que Vygotsky diz que “um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras” e traduzir pensamentos com palavras é um desafio e tanto. Portanto, nossa proposta não era apenas “fazer bonito”, mas sim aprender a pensar com mais profundidade e sensibilidade sobre nossas ações.

As participantes iniciaram a leitura dos textos, demonstrando o comprometimento que tiveram para cumprir a tarefa. Alguns textos eram curtos, outros longos, mas todos incorporaram as reflexões de suas autoras, denotando uma modalidade de texto já distante dos registros burocráticos e apenas descritivos aos quais estavam acostumadas antes da experiência no grupo.

O texto de IS foi escolhido para representar o fechamento dos trabalhos, conforme reproduzido abaixo:

Partindo das reflexões e incursões em minha prática docente, devo compartilhar algumas das experiências que mais me marcaram ao longo do trabalho em grupo e que podem contribuir para nossas discussões. Primeiramente, gostaria de pontuar alguns aspectos que considero de suma importância para nossa atuação em sala de aula. O mais relevante, talvez, seja a busca do professor pelo conhecimento. Como irá provocar o desejo de aprender se não se interessa pelo conhecimento? Podemos encontrar, no entanto, inúmeras desculpas, inclusive colocarmos o próprio conhecimento em xeque: O que é conhecimento? Eu conheço tantas coisas e... , mas não é desse tipo de conhecimento que falo agora. Antes, falo do conhecimento para o agir e o pensar. A busca pessoal do professor acaba influenciando seu modo de observar, refletir e escolher determinado caminho e não outro. Nossa prática nos empurra, inexoravelmente, a fazermos escolhas como as que fiz este ano, guiada pela Antropologia, que me propiciaram uma reflexão mais profícua e, quem sabe, escolhas mais pensadas. Pessoalmente, a questão das diferenças entre grupos e pessoas sempre me intrigou e a busca para entender porque essas diferenças existiam e não eram compreendidas norteou meu trabalho inúmeras vezes. Uma experiência marcante foi com o livro de Jorge Amado, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, narrada em nosso terceiro encontro, que acabou culminando em um prêmio para um dos alunos da 6ª série. Nesse livro, a questão das diferenças está bem presente, desde o ideal de beleza aceito pela sociedade, passando pela questão racial, de divisão de classes, entre outros. Lógico que para percorrer esse caminho tive inúmeros espinhos, porque, afinal, a escolha era minha e não dos alunos. É uma arte fazer das suas escolhas as dos outros, ou melhor, saber orientar as escolhas individuais dos outros. Para isso, é necessário adentrar no mundo conceitual do outro e ouvir sua voz, seus anseios, o que não é tarefa fácil. Porém, apesar de todos os entraves, acreditei e segui em frente, certa de que fazia o melhor possível. Notei que muitos alunos envolveram-se com a história e que, no final, o balanço foi positivo. Por isso, o segundo aspecto mais importante é acreditar nas escolhas, a despeito de todas as forças contrárias e jamais ter medo de fracassar. Mesmo quando o trabalho é cerceado pelos mecanismos de poder que permeiam os discursos e as práticas escolares, nós, docentes por escolha e profissão, devemos ter

consciência que nossa missão é insubstituível, porque implica o compromisso de promover encontros. (IS, professora de português)

O grupo selecionou o texto de IS por considerá-lo um aprofundamento sobre a reflexão que havia sido narrada na terceira reunião do grupo. IS conseguiu sintetizar questões importantes que foram discutidas em nossos encontros. Para FA, o texto de IS possuía autoria, no sentido discutido no grupo, pois conseguiu enredar conhecimento, vida cotidiana e experiência, questionando e questionando-se todo o tempo sobre as conseqüências de suas ações e sobre as implicações políticas e sociais do ofício de professor, conforme nos falaram os autores estudados ao longo dos trabalhos em grupo.

RU considerou que IS conseguiu aliar seus conhecimentos teóricos sobre antropologia e sua experiência prática. Isso a ajudou a aprofundar o olhar da observação, conforme Weffort (1996), demonstrando o desenvolvimento de uma prática pesquisadora. MF analisou que IS fez o caminho de “ir e vir”, da prática para a reflexão e vice-versa, apoiando-se em conhecimentos teóricos. Segundo EL, as reflexões de IS sobre as escolhas que o professor precisa fazer a todo momento, conforme nos explicou Zeichner (1993) e Contreras (2002), evidenciaram sua autonomia de pensar e agir com consciência e responsabilidade, avaliando as conseqüências de seus atos. Portanto, IS demonstrou ser uma professora reflexiva.

Considero que, durante as avaliações coletivas das práticas, as diferentes vozes do grupo se misturaram, e os pensamentos, num movimento espiralado de pensar e refletir, tornaram-se partes integrantes de um todo. Assim como uma espiral que se abre para o infinito, inúmeras reflexões, questionamentos, teorias, possibilidades inesgotáveis de discussão e aprendizado, viabilizaram um trabalho coletivo e cooperativo de construção da co-autoria pedagógica dos sujeitos desta pesquisa.

#### 4.3.4.3 Avaliação

A avaliação do ciclo 4 da pesquisa-ação foi positiva. As participantes consideraram que a melhora planejada na prática foi alcançada, pois agora todas adquiriram novos conhecimentos e uma nova visão sobre suas ações. A elaboração do texto síntese, apesar da dificuldade que sentiram, foi um desafio que as levou a sintetizar suas idéias, e a concluir que evoluíram consideravelmente em suas reflexões e na capacidade de desenvolver uma modalidade de texto diferente da que estavam acostumadas.

A diretora e as quatro professoras da escola onde a idéia do Grupo de Encontros Pedagógicos nasceu, avaliaram as mudanças ocorridas em suas práticas:

O trabalho no grupo nos motivou a buscar uma postura reflexiva que envolvesse toda a escola. Internalizamos a proposta de promover encontros e decidimos que adotar a Roda<sup>26</sup>, proposta de Weffort (1996) e de Warschauer (1993), seria um caminho apropriado. Agora, em nossa escola, tudo é feito na Roda: nossas reuniões nos HTPCs; os alunos não fazem mais filas e sim Rodas em que cantam e se preparam para a entrada; nas salas de aula as carteiras estão em círculo; fazemos a Roda da leitura; a Roda para solucionar problemas; e inclusive as reuniões de pais acontecem na Roda. Conseguimos nos apropriar dos registros reflexivos como um importante instrumento de trabalho. Nosso projeto pedagógico foi reformulado para priorizar essas mudanças e a formação de educadores e alunos reflexivos. Acreditamos que foram mudanças simples que qualquer escola pode promover, mas que tiveram um efeito muito produtivo na nossa forma de pensar e trabalhar. (FA, diretora da escola).

Penso que esse depoimento foi muito importante para a constatação de que importantes mudanças na prática foram promovidas, em decorrência da pesquisa-ação realizada pelo Grupo de Encontros Pedagógicos. As transformações descritas pela diretora da escola incorporaram, de uma forma consciente, os princípios das propostas formativas discutidas e vivenciadas no grupo. E, conforme os estudos

---

<sup>26</sup> A foto da página de epígrafe desta dissertação é de uma educadora dessa escola num momento de encontro com os alunos na roda de leitura, conforme o depoimento da diretora FA.

nessa pesquisa, a concepção de reflexividade foi ampliada para o coletivo da escola, possibilitando o desenvolvimento de espaços para discussão e participação entre alunos, professores, direção e comunidade. Dessa forma, conforme Alarcão (2003), as educadoras dessa comunidade escolar reflexiva puderam agir com autonomia, desenvolvendo sua autoria pedagógica para criar modos e meios de interferir na realidade, superando suas limitações.

RU avaliou que o trabalho no grupo foi uma forma de quebrar paradigmas e que todas as experiências ricas que compartilharam deveriam ser divulgadas e levadas para todas as escolas da rede. O grupo elaborou, então, uma proposta a ser encaminhada à Secretaria de Educação do município. Na proposta, foi sugerida a ampliação dos encontros pedagógicos em nível da rede municipal, com vistas à valorização do trabalho pedagógico dos educadores por intermédio da criação de espaços para a reflexão coletiva.

Considero que essa proposta final do grupo foi um posicionamento político das educadoras que, no coletivo, encontraram modos e meios para a superação da situação-problema que vivenciaram em seus locais de atuação. A proposta para expandir a discussão sobre o desenvolvimento profissional dos educadores, em nível da rede de ensino, representou uma tomada de consciência sobre as formas de participação que os educadores podem desenvolver.

Conforme Contreras (2002), tratou-se do reconhecimento de uma possibilidade de autonomia docente, qual seja ajudar no desenvolvimento de espaços de discussão sobre a educação. Espaços esses que podem ser profissionais ou públicos, mas que valorizem o conhecimento e a prática profissional compartilhados, envolvendo os professores na justificativa e na crítica da sua prática educativa.

Com relação aos Ciclos da pesquisa-ação, o pesquisador coletivo concluiu que o trabalho foi bem organizado e atingiu seu propósito. O Grupo de Encontros Pedagógicos proporcionou um desenvolvimento profissional às participantes, levando-as a vencer desafios em busca dos objetivos do trabalho. Entenderam, no entanto, que essa experiência foi apenas um início na conquista por práticas mais reflexivas. Conquista essa que deve ser ampliada no exercício da prática docente a fim de favorecer um desenvolvimento permanente da autoria pedagógica, em consonância com o objetivo principal desta *pesquisa-ação*.

#### **4.4 As conclusões do pesquisador coletivo**

Neste tópico foram apresentadas as conclusões do pesquisador coletivo a respeito do processo formativo da pesquisa-ação como um todo. O tópico compreende: um sumário das melhorias práticas alcançadas; avaliação de ações resultantes do trabalho; avaliação do que foi aprendido sobre o processo da *pesquisa-ação*, suas implicações e recomendações para se fazer o mesmo tipo de trabalho no futuro.

##### **4.4.1 Dos objetivos às melhorias práticas alcançadas**

No quadro, a seguir, busquei elaborar um sumário que possibilitasse a comparação entre os objetivos traçados pelo grupo, no início dos trabalhos, e as melhorias práticas apontadas pelas educadoras, nas fases de avaliação de cada ciclo da pesquisa-ação.

Objetivos	Melhorias Práticas Alcançadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adotar uma textualidade de registro que superasse a funcionalidade burocrática, incorporando e desenvolvendo as reflexões das educadoras sobre a prática docente.</li> <li>• Valorizar, por intermédio dos registros reflexivos, os sujeitos envolvidos no processo educacional: o professor, os alunos e os demais membros da escola, estabelecendo uma cultura dialógica no cotidiano das práticas educativas.</li> <li>• Melhorar a qualidade das interações e das reflexões entre as educadoras do grupo.</li> <li>• Ampliar a compreensão de como as práticas educativas ocorrem.</li> <li>• Analisar o contexto da pesquisa sob uma perspectiva crítico-reflexiva, de forma que a situação opressora fosse superada.</li> <li>• Desenvolver alguns princípios básicos de pesquisa por intermédio dos registros reflexivos</li> <li>• Identificar problemas nas ações e propor soluções.</li> <li>• Desenvolver a reflexão sobre a reflexão na ação, conforme Schön (2000).</li> <li>• Promover um efeito “multiplicador” do trabalho, ou seja, cada participante compartilhar em seus locais de atuação o que foi aprendido no grupo.</li> <li>• Viabilizar um processo de construção da autoria pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a ampliar o olhar sobre a prática educativa de uma forma mais crítica e consciente.</li> <li>✓ Aprender a ouvir e a valorizar a fala dos sujeitos com quem se relacionam: alunos e demais membros da escola.</li> <li>✓ Aprender a olhar a rotina sob outra perspectiva.</li> <li>✓ Descobrir uma nova metodologia de registros que vai além dos registros burocráticos exigidos pela escola.</li> <li>✓ Aprender a delimitar um foco para os registros, utilizando as perguntas pedagógicas.</li> <li>✓ A valorização do trabalho coletivo entre educadores como possibilidade de crescimento na escola e fora dela.</li> <li>✓ Aprender a pesquisar a própria prática.</li> <li>✓ Aprender a registrar e aprofundar as reflexões.</li> <li>✓ A valorização dos estudos teóricos, como fundamento da prática.</li> <li>✓ Desfrutar de um espaço para falar e desabafar livremente.</li> <li>✓ Descobrir o prazer do ato de registrar.</li> <li>✓ Efeito multiplicador de aplicar e compartilhar nas escolas o que aprenderam no grupo.</li> <li>✓ Aprender a compartilhar conhecimentos, respeitando as diferenças entre as pessoas.</li> <li>✓ Aprender a refletir, pesquisar e a ter autonomia em grupo.</li> <li>✓ Superar limites impostos à prática docente.</li> <li>✓ Incorporar as reflexões aos registros.</li> </ul>

O sumário apresentado tem também a finalidade de facilitar a visão das reais contribuições desta pesquisa para o desenvolvimento profissional das educadoras envolvidas, com relação à apropriação da estratégia formativa dos registros reflexivos e ao trabalho coletivo desenvolvido no Grupo de Encontros Pedagógicos.

No quadro-sumário, as melhorias práticas foram destacadas durante os encontros pedagógicos do grupo<sup>27</sup> e confirmadas pelo pesquisador coletivo na elaboração do relatório final da pesquisa-ação. Esclareço, mais uma vez, que este capítulo reproduziu o relatório do pesquisador coletivo de modo que todas as fases da pesquisa-ação fossem elaboradas em conjunto. Dessa forma, o quadro apresentado foi idealizado pelo pesquisador coletivo para facilitar a avaliação da capacidade do grupo de atingir seus objetivos, no que tange à transformação da prática e à produção de conhecimento.

O quadro-sumário ressaltou as principais mudanças positivas na prática docente, sentidas pelas participantes ao longo dos ciclos da pesquisa-ação, confirmando que os objetivos para os trabalhos do grupo foram alcançados plenamente. O pesquisador coletivo compreendeu que essas melhorias práticas podem ser consideradas como indicadoras do processo de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente desenvolvido no grupo de estudo e formação.

Os objetivos traçados pelo grupo, no início dos trabalhos, constituíram-se em desafios a serem alcançados durante os ciclos da pesquisa. Esses objetivos foram baseados em autores que propõem os registros reflexivos e o grupo de estudo e formação como estratégias para a formação continuada de educadores reflexivos, como Alarcão, Warschauer, Weffort, Ramos e Gonçalves, Josso e Zabalza.

---

<sup>27</sup> Ver quadro no anexo 8 desta dissertação.

Os objetivos tiveram uma função norteadora dos ciclos da pesquisa. No entanto, em nenhum momento foram considerados como tópicos sobre os quais se trabalharia, pois esses surgiram da análise da situação e foram selecionados pelas participantes.

O confronto entre os objetivos e as melhorias práticas alcançadas permitiu que o pesquisador-coletivo concluísse que a elaboração dos diários, como uma modalidade reflexiva de registros sobre a própria prática, representou a oportunidade de indagação e reflexão crítica necessária para o desenvolvimento profissional das educadoras em seu próprio local de trabalho. O pesquisador coletivo reconheceu, em conformidade com os autores estudados, o valor dessa estratégia para a formação continuada de educadores reflexivos, pesquisadores e autônomos.

O trabalho coletivo significou o aprofundamento da potencialidade (inter)formativa dos registros reflexivos, proporcionando o “efeito multiplicador do diverso”, identificado pelas participantes do grupo e definido por Sá-Chaves (2004) como a constatação de que ninguém aprende sozinho. No coletivo, as individualidades se fortaleceram pelo respeito, pela fraternidade, pela solidariedade, encontrando na acolhida do grupo a oportunidade de falar de si. Como afirma Sá-Chaves (2004, p. 15), “quando o narrador narra, narra-se” e aprende a olhar e a ouvir o outro, aprendendo e ensinando num processo contínuo de (auto e inter)formação.

O pesquisador coletivo considerou que o registro reflexivo foi o objeto de estudo do grupo. No entanto, em busca da autoria pedagógica, o estudo em grupo transcendeu as possibilidades dos registros, para aprofundar reflexões sobre questões maiores que envolviam a prática educativa dos sujeitos da pesquisa. Os estudos do grupo possibilitaram a compreensão de que as práticas educativas

ocorrem num contexto sócio-político-educacional que precisa ser analisado sob uma perspectiva crítico-reflexiva a fim de que a realidade seja transformada.

A maior conquista, identificada pelo pesquisador coletivo, foi a constatação de que a cultura da colaboração, conforme os autores estudados, representou um caminho seguro para a construção da autoria docente e para o “apoderamento” dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, as participantes desenvolveram pela linguagem, conforme Maturana (1997), a reflexão e a conscientização necessárias para aprenderem a se posicionar politicamente e agir com autonomia, criando um espaço para a discussão dos problemas educacionais em que promoveram ações coletivas para a superação de situações opressoras, assim como se construíram como autoras de forma participativa e cooperativa.

#### **4.4.2 Outras ações resultantes do trabalho**

As ações desta pesquisa resultaram também na criação do *site* [www.encontropedagogicos.com](http://www.encontropedagogicos.com). O *site* foi idealizado com o objetivo de divulgar os trabalhos do grupo de pesquisa, disponibilizando o espaço para que outros educadores, que desejassem compartilhar registros e reflexões, pudessem participar.

O pesquisador coletivo avaliou que embora a temática das novas tecnologias apareça nas mais diversas propostas para a área de educação, as educadoras do grupo não estavam ainda familiarizadas com o uso das mídias interativas. Com o propósito de superar essa limitação, o *site* constituiu-se em uma ação interessante e estimulante para a socialização do trabalho.

O *site*<sup>28</sup> foi elaborado de forma simplificada, contendo as seguintes páginas: o contrato de intencionalidade do grupo; textos reflexivos elaborados pelas participantes; atas das reuniões; proposta para a continuidade dos trabalhos do grupo; um “contato” para possibilitar o acesso de outras pessoas. O conteúdo foi atualizado regularmente durante o tempo de duração da pesquisa.

As participantes elogiaram a iniciativa, pois foi a primeira vez que utilizaram esse tipo de recurso, podendo participar ativamente do conteúdo a ser exibido. De acordo com a avaliação do grupo, o *site* efetivamente facilitou a comunicação entre as educadoras e divulgou o trabalho realizado. No entanto, o pesquisador coletivo considerou que as educadoras não conseguiram apropriar-se das potencialidades formativas que o *site* poderia oferecer para o desenvolvimento da autoria pedagógica.

Nesse sentido, a participação não foi tão grande quanto o esperado. As educadoras não enviaram muitas contribuições para alimentar o *site*, alegando que não se sentiram muito à vontade com esse tipo de exposição de seus pensamentos, sentiram vergonha e receio de exibir seus textos.

Considero que o trabalho com o *site* necessita de um estudo mais aprofundado sobre os benefícios e as dificuldades de uso por parte dos educadores, mas merece destaque por tratar-se de uma nova forma de comunicação entre educadores e de divulgação de trabalhos e idéias. O *site* foi considerado, nesta pesquisa, como espaço de prática de autoria e de aproximação às novas tecnologias, uma exigência e um desafio impostos à educação hoje.

Outra ação resultante desta pesquisa foi a proposta final do grupo, sugerindo a continuidade e a ampliação dos encontros pedagógicos em nível da rede de

---

<sup>28</sup> Ver anexo 7 desta dissertação.

ensino, encaminhada à Secretaria de Educação do município e exibida pelo *site*. O pesquisador coletivo considerou que a proposta foi uma ação política do grupo, com vistas à promoção do trabalho coletivo entre educadores, bem como da pesquisa-ação que abre perspectivas para a transformação das práticas e da realidade, em busca da conquista de espaços para a discussão dos problemas educacionais.

#### **4.4.3 O processo da *pesquisa-ação***

O pesquisador coletivo concluiu que a pesquisa-ação foi bem sucedida. O sucesso deveu-se a alguns fatores que merecem ser pontuados a fim de que outros pesquisadores possam fazer o mesmo tipo de trabalho no futuro.

O reconhecimento prévio da situação, o planejamento dos ciclos e das ações a serem implementadas, e a avaliação de cada ciclo foram bem realizados. Essa organização possibilitou a permanente reflexão sobre a ação num processo coletivo, ou conforme Barbier (2004) e Franco (2005), o movimento das espirais cíclicas do sistema interativo da pesquisa-ação. Dessa forma, a boa organização do processo como um todo foi um fator muito importante para que a pesquisa atingisse seus objetivos.

Alguns cuidados foram tomados para que não houvesse a dispersão das educadoras, como o contrato de intenções do grupo, a comunicação constante entre as participantes por telefone e *site*, a construção de um clima de amizade, solidariedade e confiança entre as participantes. Dessa forma, mantivemos a coesão e o comprometimento de todas as educadoras do início ao fim dos trabalhos, evitando que o grupo se extinguisse. Como afirma Tripp (2005), muitos grupos de

pesquisa-ação desistem no meio do caminho não persistindo em seus objetivos e essa é uma das principais causas dos fracassos em pesquisa-ação.

Minha participação como pesquisadora facilitadora do processo foi declarada desde o início e, conforme avaliação do grupo, isso fez com que se estreitassem os laços de amizade e confiança entre nós. As interferências e sugestões que fiz durante o processo foram consideradas e aceitas à medida que o grupo as achou procedentes. O relacionamento positivo estabelecido entre a pesquisadora e o grupo realmente favoreceu, conforme propõe Barbier (2004), a constituição do pesquisador coletivo.

Com relação ao objetivo principal da pesquisa, qual seja conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente, o pesquisador coletivo avaliou que a pesquisa-ação foi uma excelente metodologia. Ao permitir que todos os membros do grupo participassem de igual para igual da elaboração, execução e avaliação de cada fase do processo, a pesquisa-ação constituiu-se também em um meta-processo. Ao mesmo tempo em que possibilitou um estudo sobre a construção da autoria pedagógica das educadoras, a pesquisa-ação tornou-se um processo de desenvolvimento da autoria desses sujeitos que juntos aprenderam a pensar e a criar um caminho metodológico próprio e adequado à sua intencionalidade.

O pesquisador coletivo concluiu que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e que a pesquisa-ação comprovou sua eficácia como método de melhoria das práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de debater a importância da construção da autoria pedagógica na formação de educadores, esta pesquisa buscou conhecer que caminhos os educadores precisam percorrer a fim de que se desenvolvam como autores no exercício de seu fazer pedagógico.

O interesse pelo tema da autoria docente nasceu das minhas experiências pessoais e profissionais. Procurei, conforme Josso (2004), tecer um fio condutor de modo que pudesse estabelecer um elo entre o que vivi e o que apreendi dos estudos teóricos no programa de mestrado. Dessa forma, esforcei-me para manter a coerência das idéias com o firme propósito de compreender como se dá a construção da autoria.

Ao lembrar a aluna que fui e os ideais que me fizeram educadora, pude identificar questões-chave para as inquietações da pesquisadora que sou hoje. Em minha trajetória pessoal e profissional, foi possível analisar como o meu próprio processo de construção da autoria se desenvolveu e se consolidou, reconhecendo que os problemas vivenciados ao longo da minha prática educativa eram comuns à maioria dos educadores.

Procurei, então, situar a questão da autoria num cenário macro de transformações sócio-político-educacionais. Pude assim verificar, de acordo com Boaventura Santos (1996), Josso (2004) e Libâneo (2002), que a preocupação com o resgate da autoria do sujeito faz parte das discussões sobre a emergência de um novo paradigma científico e da transição modernidade/pós-modernidade. Segundo os autores, essas discussões apontam para o “empoderamento” do sujeito, ou seja, o indivíduo como sujeito e autor do conhecimento.

Considerarei, portanto, que estudar a autoria pedagógica implicava questionar as formas de poder que as educadoras da pesquisa possuíam para assumirem-se como sujeitos/autoras do seu desenvolvimento profissional. A partir dessa constatação, fundamentei o estudo sobre a autoria pedagógica nas principais tendências que hoje orientam a formação inicial e continuada dos educadores, propondo a superação do perfil profissional técnico treinável, executor de tarefas, rumo a um profissional crítico, autônomo, criador da própria prática.

Pude compreender que essas tendências convergiam para três concepções-chave: o professor-reflexivo, o professor-pesquisador e a autonomia dos educadores. A partir de autores como Schön (2000), Pimenta e Ghedin (2002), Elliott (1998), Zeichner (1998), Contreras (2002), Nóvoa (1998), Tardif e Lessard (2005) e Hargreaves (2002), pude desvelar as contribuições e os limites dessas três concepções para a construção da autoria pedagógica. Nesse sentido, o conceito de educador-autor que permeou o trabalho foi o de profissional reflexivo, investigador da sua prática e produtor de conhecimento.

O estudo teórico empreendido e os dados decorrentes da pesquisa ajudaram-me a realizar uma síntese provisória, com o intuito de solucionar o problema que instigou esta pesquisa: quais as possibilidades que o educador tem, no exercício de sua prática, de construir sua autoria pedagógica autonomamente?

Com base em autores que ressaltam a importância da valorização do saber docente e do trabalho coletivo entre educadores no âmbito das práticas de formação continuada, dentre eles Candau (2003), Tardif (2000) e Franco (2003, 2006), consegui identificar estratégias formativas para a construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente. Estratégias que, de acordo com Ramos e Gonçalves (1996), Alarcão (1996, 2003), Josso (1998), Warschauer (1993, 2001),

Weffort (1996) e Zabalza (1994), foram capazes de fomentar a produção de saberes pelas educadoras participantes e atender aos objetivos traçados na pesquisa – os registros reflexivos e o grupo de estudo e formação.

A fim de tecer uma manifestação crítica sobre os resultados mais significativos do trabalho, apresento, a seguir, as principais conclusões obtidas, mesmo que provisórias; o que fica ainda para ser compreendido em trabalhos próximos e as possíveis contribuições teóricas deste estudo.

Relembrando os objetivos da pesquisa:

- Conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica do educador no exercício da sua prática docente.

Objetivos específicos:

- Compreender o potencial formativo da prática dos registros reflexivos de catorze educadoras.
- Compreender de que forma o grupo de estudo e formação constituiu-se em um espaço para a construção da autoria pedagógica.

A análise dos resultados, realizada pelo pesquisador coletivo, concluiu que a pesquisa-ação foi bem sucedida, pois foram promovidas mudanças positivas na prática docente, confirmando os objetivos traçados para os trabalhos do Grupo de Encontros Pedagógicos. O pesquisador coletivo considerou, ainda, que essas mudanças podem ser compreendidas como indicadoras do processo de construção da autoria pedagógica desenvolvido durante a pesquisa-ação.

Com base nessa avaliação feita de forma coletiva, considero que os objetivos da pesquisa foram satisfatoriamente alcançados. Primeiramente, com relação ao objetivo principal, foram identificadas e estudadas duas estratégias formativas – os registros reflexivos e o grupo de estudo e formação – que se configuraram como

possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente. Conforme as melhorias práticas alcançadas, reconhecidas pelo pesquisador coletivo, essas estratégias promoveram o diálogo entre as participantes, favorecendo o desenvolvimento da reflexão crítica, da pesquisa sobre a prática, da autonomia, bem como valorizaram os saberes docentes produzidos de forma coletiva.

Com relação ao primeiro objetivo específico, o trabalho com registros no grupo representou uma iniciação das participantes nessa prática e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que os registros reflexivos podem ser utilizados como prática para o desenvolvimento da autoria pedagógica. Retomando Zabalza (1994), no grupo, as educadoras entenderam que os diários são documentos de expressão pessoal e que permitem, a partir dos registros e da leitura dos mesmos, provocar reflexões, explorar a própria atuação, fazer auto-avaliação, como também, socializar as práticas e aperfeiçoá-las.

Constatei, ainda, que existe no âmbito da pesquisa educacional um crescente interesse pelas práticas de escrita, reconhecendo nesses registros um amplo material de estudo sobre a escola e os educadores. Com essa perspectiva, o trabalho foi idealizado como uma estratégia formativa e co-formativa, constituindo-se em uma experiência rica de aprendizagem coletiva de como elaborar os registros reflexivos e de como compartilhar reflexões.

Durante os encontros, foi enfatizado que os registros deveriam ser elaborados a partir das experiências pedagógicas cotidianas nas escolas, gerando reflexões que deveriam ser justificadas com uma fundamentação teórica, de acordo com os livros e textos sugeridos para a “biblioteca circulante”. Os registros deveriam ter um foco, a fim de orientar o olhar da observação, conforme Weffort (1996). Os registros

deveriam incorporar as “perguntas pedagógicas” sugeridas por Alarcão (1996, 2003), como uma estratégia para orientar a pesquisa sobre a própria prática.

Esses foram os princípios norteadores do trabalho com registros no grupo. Considero, assim, que as participantes não receberam previamente orientações de procedimentos rígidos, pois o diário, conforme Weffort (1996), deve expressar o estilo pessoal do seu autor. No entanto, concordo com Zabalza (1994) que é conveniente que o professor seja orientado para que contemple em seus registros as dimensões referenciais, relativas às tarefas realizadas, e as expressivas, relativas às suas impressões.

Nesse sentido, os aspectos orientadores da elaboração dos registros foram concebidos aos poucos por suas autoras, e propostos como ações a serem implementadas a cada ciclo da pesquisa. Esses aspectos ou hipóteses de ação, de acordo com Barbier (2004), foram produzidos pelo pesquisador coletivo e testados por cada membro do grupo, sendo avaliados e reformulados quando necessário, num processo cíclico e recursivo.

Com relação ao segundo objetivo específico, o Grupo de Encontros Pedagógicos foi uma alternativa de se criar um espaço coletivo para aprender a refletir, trocar experiências e fazer pesquisa sobre a própria prática, constituindo-se numa forma de valorizar o trabalho participativo e colaborativo entre educadoras. O trabalho coletivo entre educadores foi amplamente defendido pelos autores estudados ao longo desta pesquisa. Especialmente Warschauer (2001) nos fala de seus efeitos formativo e interformativo, afirmando que o educador, dessa maneira, descobre-se responsável por sua formação.

O Grupo de Encontros Pedagógicos representou um avanço nesse sentido, porém, não foi fácil promover os encontros, exigiu das educadoras muito empenho,

desprendimento e perseverança para superar os obstáculos e não haver dispersão. Foi possível avaliar que, conforme Alarcão (2003), o grupo de estudo e formação, num processo de pesquisa-ação, constituiu-se em uma estratégia importante para tornar as educadoras mais capacitadas para discutirem os problemas da prática, buscando alternativas de atuação sobre esses problemas. Não apenas de uma forma imediatista e superficial, mas situando-os numa perspectiva mais abrangente que orienta a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos. Os educadores precisam superar o isolamento da sala de aula, e nesse sentido, Alarcão (2003, p. 58) afirma que “em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive”.

O Grupo de Encontros Pedagógicos nasceu por iniciativa desta pesquisa, não apenas com esse propósito, mas também para ser um espaço real para encontros entre educadores que sonham em mudar a realidade, tornando-se os verdadeiros a(u)tores da sua prática e da sua história. Dessa maneira, o grupo transcenderá o espaço desta pesquisa de mestrado, pois sendo apropriado pelas participantes, só será extinto por vontade das mesmas.

O trabalho em grupo comprovou ser um caminho para as participantes construírem-se como autoras autonomamente. Nesta pesquisa, o trabalho coletivo e cooperativo entre educadoras proporcionou, também, a ampliação do potencial formativo dos registros quando discutidos e compartilhados num grupo de estudo e formação. O trabalho foi participativo, no sentido em que incorporou os diferentes pontos de vistas das educadoras envolvidas. No grupo, as educadoras não trocaram apenas idéias, mas principalmente ampliaram referências e cresceram profissionalmente. No grupo, puderam ouvir e ser ouvidas, criando empatia.

As participantes do grupo puderam desvendar formas de “empoderamento” sobre o seu desenvolvimento profissional. Algumas formas desses sujeitos “tomarem o poder” foram reconhecidas no decorrer dos trabalhos, com base nos autores estudados. Dentre essas formas de poder, a reflexão crítica e o diálogo surgiram como possibilidades de conscientização sobre a realidade.

O diálogo, desenvolvido pela linguagem escrita e oral, conforme Maturana (1997), demonstrou ser um importante instrumento para a construção da cultura da colaboração. Nesse sentido, as participantes desenvolveram a compreensão, conforme Contreras (2002), de que a autonomia docente não pode mais ser compreendida como uma conquista individual, mas sim coletiva e participativa, na dialética das inter-relações sociais. Dialética que, no grupo, foi vivenciada pela articulação dos diferentes pontos de vista das educadoras participantes, em busca da transformação da prática educativa.

O trabalho coletivo e participativo do grupo de educadoras representou uma forma de atuação autônoma e, conseqüentemente, de “empoderamento” dos sujeitos da pesquisa. Portanto, empoderar-se significou buscar a coletividade. No grupo, esses sujeitos atuaram politicamente criando modos e meios de transformar uma realidade opressora, desenvolvendo um processo de construção da co-autoria pedagógica.

Para fazer a perfeita amarração entre o trabalho do grupo e os objetivos da pesquisa, a pesquisa-ação comprovou ser a abordagem metodológica mais apropriada. As bases epistemológicas da pesquisa-ação, conforme Barbier (2004) e Franco (2003, 2005), proporcionaram ao grupo a oportunidade de criar um caminho metodológico próprio, permitindo, segundo Barbier (2004), a constituição do pesquisador coletivo que participou ativamente de todas as fases da pesquisa.

Como pesquisadora participante da pesquisa-ação, precisei aprender a observar, refletir e agir junto com o grupo. Ao mesmo tempo, precisei distanciar-me da ação para não perder a objetividade. Apoiada no paradigma do agir comunicativo, conforme Franco (2005), atuei como uma facilitadora do processo, intervindo apenas quando necessário, respeitando as intersubjetividades, negociando os acordos, promovendo a integração do grupo. Nesse esforço de promover a interação e a participação do grupo, interagi e participei igualmente do processo, colaborando não apenas com a formação dos sujeitos da pesquisa, mas também com a minha própria formação. Portanto, ao constituir com o grupo o pesquisador coletivo, compartilhei do processo de co-formação e de co-autoria desenvolvido no decorrer da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação compreendeu quatro ciclos iterativos e cada ciclo envolveu as fases de planejamento das ações, implementação dessas ações, avaliação da experiência, de forma que proporcionasse o planejamento das ações do ciclo seguinte e a repetição da mesma seqüência de fases. A dinâmica das espirais cíclicas da pesquisa-ação, segundo Franco (2005), consolidou um processo evolutivo de ação-reflexão-ação que não só favoreceu o estudo sobre a construção da autoria pedagógica, como também se configurou como um processo de construção de autoria para os sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos, ao constituírem o pesquisador coletivo, tornaram-se co-autores dos procedimentos metodológicos adotados.

Por se pretender a transformação da prática, e a emancipação dos sujeitos de condições consideradas opressoras, de acordo com Franco (2005), o pesquisador coletivo optou por deslocar o estudo da sala de aula e da escola para um grupo de estudo e formação, livre de pressões externas e com autonomia para pensar e agir.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação teve uma abordagem crítica, ou seja, conforme explica Franco (2005), a transformação foi percebida como necessária no início dos trabalhos, e foi concebida através de um processo que valorizou a construção cognitiva da experiência, via reflexão crítica coletiva.

Ao transformar a prática, os sujeitos se transformaram e, nesse processo, conforme previu Franco (2003, 2005), foram capazes de desenvolver uma nova percepção da realidade na qual estavam inseridos. Os sujeitos tornaram-se agentes multiplicadores das idéias discutidas no grupo, transportando-as para seus locais de trabalho.

A pesquisa resultou na criação do *site* [www.encontrospedagogicos.com](http://www.encontrospedagogicos.com). O *site* representou, principalmente, uma tentativa de inclusão num universo mais amplo e de busca pela inteligência conectada ou inteligência coletiva. Brennan (2006, p. 207), apoiada em Pierre Levy, afirma que “a compreensão da existência de uma inteligência coletiva passa pela constatação de que existem diversos tipos de saberes e que estes estão espalhados por toda parte”. Socializar os saberes produzidos pelo grupo foi uma forma de valorizar a capacidade desses sujeitos de produzir conhecimento e alimentar a inteligência coletiva. Conforme a autora citada, a inteligência coletiva se constrói e reconstrói através do diálogo de saberes. Esse diálogo permite aos indivíduos, nas palavras de Brennan (2006, p. 208), “compartilharem seus planos de ação e fomentarem a ação comunicativa que é responsável pela coordenação do ato social”.

O processo da pesquisa-ação, as melhorias alcançadas na prática e as ações inovadoras, resultantes do trabalho coletivo e cooperativo do Grupo de Encontros Pedagógicos, comprovaram a capacidade de criar alternativas, ou modos e meios de transformar a realidade, desenvolvida no decorrer dos trabalhos. No grupo, as

participantes exercitaram, pela prática da escrita e do diálogo, a reflexão crítica, a pesquisa sobre a própria prática e a autonomia, produzindo novos saberes que foram valorizados e incorporados pelo coletivo de educadoras.

Essas foram as condições de autoria que o trabalho proporcionou. Concluo, portanto, que os sujeitos da pesquisa caminharam na direção da construção da autoria pedagógica, objeto principal deste estudo. Evidentemente, não foi possível medir o grau de autoria que cada educadora alcançou, pois não trabalhamos no sentido de medir, classificar, elaborar gráficos, mas sim num processo de reflexão crítica coletivo que indicou caminhos e possibilidades para a construção da autoria docente a longo prazo. Portanto, a autoria pedagógica só pode ser consolidada num processo permanente e contínuo no exercício da prática docente.

Com relação ao que não foi conseguido no trabalho em grupo, identifico que algumas barreiras pessoais, por parte das educadoras, foram difíceis de ser superadas. Três educadoras desde o início dos trabalhos demonstraram resistências ou dificuldades na elaboração dos registros. A “falta de tempo” foi a justificativa mais utilizada, bem como a dificuldade de incorporar suas reflexões aos registros meramente descritivos aos quais estavam acostumadas.

Como uma forma de quebrar resistências, durante os encontros, as próprias participantes sugeriram a essas colegas meios e modos de otimizar o tempo e a forma de registrar. Weffort (1996, p. 7) afirma que “pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito”. Desse modo, entendo que essas educadoras não se apropriaram da prática do registro com a mesma desenvoltura que as demais participantes. Compartilharam suas reflexões oralmente, mas não se aprofundaram

e não usufruíram dos benefícios formativos dos registros reflexivos para o desenvolvimento da autoria.

Para próximos trabalhos, concordo com Franco (2005) e Barbier (2004) que a pesquisa-ação deva ser desenvolvida num tempo mais longo. Talvez com um prazo maior, a autoria pedagógica pudesse ser compreendida e estudada com mais profundidade, assim como as dificuldades apresentadas pelas participantes citadas pudessem ser superadas.

Outra questão que merece estudos mais aprofundados é o uso das mídias interativas pelos educadores. O *site* elaborado, mesmo que de forma elementar, significou uma modalidade de “publicação” para as educadoras do grupo, alguns passos no processo de construção de sua autoria. No entanto, a resistência delas, com relação ao uso desse recurso, foi grande. O acesso e as contribuições enviadas não foram tão significativos quanto o esperado. Acredito que estudos sobre os benefícios das mídias interativas como otimizadoras da formação de educadores são de grande relevância para a pesquisa em educação na atualidade.

Há ainda questões em aberto, no tocante à implementação de estratégias formativas reflexivas nas escolas. É necessário quebrar resistências. Resistências em nível administrativo dos sistemas de ensino, demandando a elaboração de políticas que visem ao desenvolvimento profissional dos educadores para que se tornem os verdadeiros a(u)tores do processo educacional como um todo. Resistências das escolas, a fim de que espaços para o trabalho coletivo e cooperativo entre educadores sejam abertos, através de HTPCs produtivos, da formação de grupos de estudo e/ou outras estratégias que promovam a formação continuada dos educadores num processo permanente de reflexão crítica, pesquisa e autonomia. Por fim, as resistências dos próprios educadores para que superem o

individualismo e o isolamento da sala de aula e se arrisquem a descobrir novas formas de trabalho.

Embora pareçam ser barreiras intransponíveis para uma pesquisa educacional, uma alternativa é que se deve diminuir cada vez mais a distância entre o que é produzido no âmbito das pesquisas educacionais e as práticas desenvolvidas nas escolas. Lembrando Zeichner (1998), o pesquisador em educação possui o compromisso social de promover a aproximação e a participação dos profissionais de educação na elaboração de pesquisas que realmente contribuam para a melhoria das práticas educativas e da realidade educacional.

Quebrar resistências e diminuir a distância entre pesquisa educacional e práticas educativas foram também propósitos perseguidos por esta pesquisa. Entretanto, para que mudanças nessa direção efetivamente aconteçam, gostaria de expressar meu desejo de que esses ideais fossem abraçados por um número cada vez maior de pesquisadores em educação.

Acredito, portanto, que a contribuição teórica desta pesquisa, conforme explica Franco (2003, p. 83), caminhou na direção do “esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. Os sujeitos da pesquisa vivenciaram um processo de autoria, pesquisando e refletindo criticamente sobre a própria prática coletivamente. Segundo Franco (2003), essa tarefa de compreender cientificamente a prática educativa constitui-se na práxis educativa, e só será possível quando realizada no coletivo.

Desse modo, a pesquisa buscou contribuir, também, com o debate sobre a importância do desenvolvimento profissional dos educadores baseado na cultura da colaboração. Sob essa perspectiva, todos os conceitos com que trabalhei, quais sejam a reflexão crítica, a pesquisa, a autonomia, os registros, o grupo de estudo e

formação, a pesquisa-ação, bem como a autoria pedagógica, foram concebidos e vivenciados de forma coletiva e participativa. Compreendo, conforme Contreras (2002), que superar os princípios da competitividade e da conquista da auto-suficiência, incorporados pela educação há tanto tempo, é uma tarefa difícil para uma pesquisa educacional. No entanto, o diálogo foi aberto de modo que outras pesquisas possam ser realizadas na mesma direção.

Outra contribuição desta pesquisa foi ajudar a fomentar as discussões sobre o educador-autor, no âmbito das pesquisas sobre formação de educadores, trazendo à baila o conceito de *autoria pedagógica*. Autoria que, nesta pesquisa, não se limitou à produção de bons textos escritos, mas que foi compreendida como uma forma de autonomia e poder de criar a própria prática e transformar a realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRENNAND, Edna G. de G. Hipermissão e novas engenharias cognitivas nos espaços de formação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: XIII ENDIPE, 2006.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CANDAU, Vera. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista educação e pesquisa**. São Paulo: USP, n. 3, set/dez 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: XIII ENDIPE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da saúde, 1998.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, Humberto. Ontologia do conversar. In: MAGRO, C. et al. (Org.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista educação e pesquisa**. São Paulo: USP, n. 3, set/dez 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2003.

NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abr 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, n. 3, set/dez 2005.

WEFFORT, Madalena Freire. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZACCUR, Edwiges. Caderno de registros: uma prática pesquisadora. In: MIGNOT, A.C.V.; CUNHA, M.T.S. (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez editora, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

## **ANEXOS**



Universidade  
Católica de Santos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM EDUCAÇÃO**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco**

**Pesquisadora: Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Pesquisa: A construção da autoria pedagógica na formação de educadores.**

**Fase exploratória**

**Objeto de estudo:** registros reflexivos dos educadores

04/03/2005 – sexta-feira – das 09h30 às 11h30.

**Escola 1:** entrevista com a Coordenadora Pedagógica, que passo a denominar AL.

**Relatório:**

Após ter solicitado autorização à SEDUC do município e à diretora da escola, marquei, por telefone, a entrevista com AL. Expliquei nesse contato prévio que desejava conversar sobre como os professores da escola realizavam seus registros. Cheguei à escola no dia e horário agendados. Enquanto a aguardava, sentada num hall de espera, pude observar o ambiente da escola. Tratava-se de uma escola pequena, bem conservada e organizada, e havia um clima de cordialidade entre os funcionários em geral. AL chegou pontualmente e levou-me até sua sala para que pudéssemos conversar com tranquilidade. Pude, então, apresentar-me como pesquisadora e explicar melhor minhas intenções de pesquisa. AL reagiu com simpatia e se dispôs totalmente a me explicar como coordenava o trabalho com os registros reflexivos em sua escola. Primeiramente, contou que iniciou orientando os professores a utilizarem os portfólios como instrumentos de avaliação. Para que os portfólios atingissem os objetivos previstos, os professores deveriam elaborar registros em paralelo, tais como: a) pautas de observações, criadas para registro do desempenho dos alunos; b) relatório do curso, contendo estudos de casos. Dessa forma, os portfólios eram utilizados para documentar as características e necessidades dos alunos e da escola. Os portfólios estavam trazendo um grande benefício para a melhoria do trabalho pedagógico, eram utilizados com a função de estudo de casos, e como instrumento avaliativo do desempenho dos alunos, além de apontarem a progressão e as dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem. Os alunos participavam de forma crítica na elaboração dos seus portfólios, e da auto-avaliação com comentários por escrito sobre o que realizavam. Existia um procedimento criterioso para seleção e levantamento de dados para e a partir do portfólio, considerando-o espaço de interação entre os alunos e professores e alunos entre si. Expliquei, então, que meu objetivo específico era estudar os registros, na modalidade de diários reflexivos, nos quais os professores narravam suas atividades pedagógicas cotidianas, expressando suas reflexões de modo que se aprimorassem durante o exercício da prática docente. AL relatou que os professores da escola iniciaram o trabalho com registros do processo pedagógico, em agosto do ano passado, dando continuidade à experiência relacionada aos portfólios de uso da escrita para coletar dados, bem como refletir sobre a prática, visto que já vinham sendo feitos registros/relatos sobre o desempenho dos alunos há 2 anos. AL disse que considera o trabalho ainda em nível elementar. Alguns professores se sentiam muito à vontade em escrever suas experiências, e diziam que não podiam mais viver sem os seus cadernos de registro, outros eram mais resistentes, ou pela falta do hábito ou por não se identificarem com esse instrumento de trabalho. Até aquele momento, havia apenas três professoras, totalmente empenhadas na elaboração dos registros. Os registros eram feitos em cadernos, denominados “vai-vem”, porque o caderno vem até ela com os registros do professor e

vai para o professor com seus comentários. Perguntei, a seguir, como ela se sentia em relação ao pequeno número de professoras envolvidas no processo. AL disse que entendia que era necessário um tempo para que os professores compreendessem e vivenciassem a importância dos registros. Por isso, cada professor elaborava seus registros de forma diferenciada. Havia uma diversidade na forma e no conteúdo que era registrado, apresentando estilos individualizados na linguagem, nas imagens, na organização das idéias e no conteúdo que constituía o caderno. Ela acreditava que o trabalho com registro era uma construção pessoal, por isso, a imposição do uso inibia a expressão autêntica. Entretanto, eram dados parâmetros sobre as finalidades e procedimentos para uso. Os diferentes níveis de produção era um trabalho de aprendizado, tanto quanto para os alunos. Perguntei, então, se os HTPCs eram espaços para reflexão coletiva, e se os registros eram usados nessa ocasião. AL respondeu que sim. Nos HTPCs, eram feitas discussões abertas sobre a importância dos registros, com textos teóricos sobre o assunto, e individualmente eram realizados encontros para os feedbacks entre professor e coordenadora. AL disse que procurava sempre evitar palavras valorativas do tipo “está bom, está mau...” e fazia perguntas com a intenção de abrir a percepção do professor, como “o que você achou disso? Como você vê ...?”. AL mostrou-me dois cadernos de registros reflexivos, ilustrativos da fase de implantação desse procedimento de trabalho em que a escola se encontrava. Após verificar com cuidado os cadernos das professoras, considerei que a entrevista havia sido satisfatória e agradei a boa vontade de AL. A coordenadora pedagógica AL colocou-se à disposição para outros esclarecimentos. Agradei novamente e me despedi.

**Comentários da pesquisadora:** A experiência nessa primeira escola é bastante enriquecedora para o trabalho dos professores. A postura da coordenadora é democrática, aberta e sólida. Ela está bastante atualizada sobre a prática dos registros, o que a possibilita agregar ao trabalho subsídios teóricos para reflexão e participar com comentários para apurar o olhar do professor. O termo “vai-vem” foi muito bem pensado pela coordenadora. O Ir e vir do caderno, o ir e vir da prática para a reflexão. O caderno de registro nessa escola não é instrumento de controle, mas instrumento reflexivo de formação para o professor. Embora a implantação esteja no início, há grandes indícios de um frutífero desenvolvimento. Um ponto negativo é que para os professores de 5ª a 8ª séries essa prática dos registros reflexivos parece mais estranha e difícil. Apesar dos aspectos positivos identificados, considero que, para minha pesquisa, o trabalho com registros nessa escola é ainda inicial e não há muitos dados a serem analisados. Pretendo, portanto, buscar outra escola que me permita também atuar como pesquisadora participante.



Universidade  
Católica de Santos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM EDUCAÇÃO**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco**

**Pesquisadora: Rosana Aparecida Ferreira Pontes**

**Pesquisa: A construção da autoria pedagógica na formação de educadores.**

**Fase exploratória**

**Objeto de estudo:** cadernos de registros reflexivos, denominados “diários de bordo”.

**Escola 2:** acompanhamento dos HTPCs.

**1ª reunião:** 16/03/2005 – quarta-feira – das 15h30 às 17h.

Coordenação: Diretora da escola FA, com apoio da pesquisadora.

Grupo de Professoras da 1ª a 4ª séries: MF, LC, MA e NA.

**Relatório:**

A diretora FA abriu a reunião e me passou a palavra. Apresentei-me e expliquei em linhas gerais minha pesquisa, justificando ter escolhido aquela escola para a pesquisa de campo, por sugestão da diretora FA que pediu minha ajuda para orientá-las no trabalho com os registros reflexivos. Outro fato que destaquei como positivo foi a escola ter sido recém-inaugurada (fev./2005), o grupo de professoras ser novo e ter o propósito de um trabalho renovado, construindo juntas um clima de harmonia, união e cooperação. A seguir, perguntei às participantes como estavam seus registros. MF explicou que entendeu o registro como um desabafo em que estava registrando seus sentimentos, em relação ao desafio de estar trabalhando pela primeira vez com uma segunda série. LC leu suas anotações, ainda poucas, e explicou tratar-se da descrição das primeiras atividades de sua turma, sem um critério de análise crítica. MA disse que entendeu o diário de bordo como a descrição de todas as atividades que realizasse em classe. NA também já iniciou o registro, mas lentamente. Todas disseram que se sentiam inseguras, pois tinham que escrever e achavam difícil colocar suas idéias com clareza, além de se sentirem preocupadas com o fato de que seus registros seriam lidos e corrigidos. A diretora FA explicou que sugeriu os registros sem um critério ou foco investigativo, deixando cada professora livre para direcioná-los, e que ainda não houve tempo para que aprofundassem as discussões, já que a inauguração da escola exigiu um grande empenho para que tudo estivesse organizado. Acrescentou que não tinha a intenção de exercer controle sobre as professoras por meio dos registros e muito menos de “corrigi-los”. Sua proposta era de que a prática dos diários servisse como aprimoramento profissional para todas. Interferi, falando sobre a importância da pesquisa sobre a própria prática para o trabalho do professor. Citei Pedro Demo (2001) e Isabel Alarcão (2003), explicando que o professor precisa tornar-se um pesquisador, aliando sua prática à investigação baseada em teorias educacionais. Enfatizei a importância do registro das atividades pedagógicas como um instrumento para a construção da autoria do professor. Ressaltei que essa prática também poderá ser utilizada para investigação de problemas educacionais concretos que mais as intriguem, respondendo a perguntas pedagógicas que resultarão em matéria de discussão e reflexão entre seus pares, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento crítico/reflexivo do coletivo da escola. O grupo concordou que faltava um “foco” para os registros de modo que todas tivessem um objetivo a alcançar. FA sugeriu que o foco fosse o principal objetivo do projeto-pedagógico da escola: Leitura e Produção de Texto. Todas concordaram, e decidiram que a partir daquele momento seus registros seriam voltados para as atividades que levassem à concretização desse objetivo coletivo, ajudando-as a refletir sobre os acertos e as dificuldades encontradas

durante suas aulas. Pediram, ainda, que eu contribuísse com sugestões de leituras e opiniões, concordei em preparar material para discussão para minha próxima visita e juntas avaliaríamos o andamento dos registros. A diretora FA fez a primeira sugestão de leitura: os livros de Madalena Freire sobre registros. Para finalizar, combinamos um cronograma para minhas visitas, sempre a última quarta-feira do mês: 27/04; 25/05; 29/06. Encerrei minha participação na reunião, agradecendo a atenção, a boa vontade de todas, e elogiando o empenho do grupo em se comprometer com propósitos de aprimoramento pessoal e coletivo.

**2ª. reunião:** 25/05/2005 – quarta-feira – das 15h30 às 17h.

Coordenação: Diretora da escola FA, com apoio da pesquisadora.

Grupo de Professoras da 1ª a 4ª séries: MF, LC, MA e NA.

### **Relatório:**

A 2ª. reunião com o grupo começou de forma bastante descontraída, pois as professoras se sentiram mais à vontade com a minha presença. A diretora FA justificou o cancelamento da reunião agendada para 27/04, em virtude do cumprimento de uma atividade solicitada à escola pela SEDUC. Como uma forma de compensação, explicou que nos HTPCs anteriores leu com as professoras textos de Madalena Freire sobre os registros, e estavam lendo o livro *A roda e o registro*, de Cecília Warschauer (1993), conforme minha sugestão. Leram também o caderno de registros elaborado por uma professora da escola 1 que visitei. Enviei-lhes o caderno a título de exemplo positivo de como elaborar os registros reflexivos. As educadoras consideraram as leituras bastante esclarecedoras para ajudá-las a compreender como deveriam construir seus “diários de bordo” e, principalmente, o caderno foi muito motivador, servindo como um modelo vivo de relatos cheios de entusiasmo e reflexão. Iniciei, então, o estudo naquela reunião com a leitura do texto *Caderno de registros: uma prática pesquisadora*, de Edwiges Zaccur (2003), que analisa um caderno de registro de uma professora escolanovista de 1932. Cada participante leu um trecho e a todo instante parávamos para discutir o conteúdo, tecendo comparações e reflexões sobre a prática pedagógica atual. Foi possível uma viagem pelos modelos pedagógicos que influenciaram a educação brasileira desde o movimento escolanovista, passando pelo tecnicismo e o momento atual. Para as professoras, conforme seus comentários, aquela leitura representou um momento de aprendizado, porque não entendiam claramente essas tendências educacionais, sob as quais se formaram e têm exercido suas práticas. Todas demonstraram ter apreciado a leitura e ficaram surpresas com o fato de um caderno de registros, da década de 1930, trazer tantas reflexões profundas e ainda atuais, e que o professor-pesquisador é uma proposta antiga. Perceberam que hoje trabalham com projetos, com temas geradores, seqüência didática, práticas que a professora descrita já exercia por meio dos centros de interesse, pesquisa em sala de aula, atividades extra-classe, o aluno no centro da aprendizagem etc.. Perceberam ainda que trazem em suas práticas resquícios da teoria tecnicista, através do ensino de conteúdos de forma rígida, exercícios repetitivos, fragmentados, descontextualizados, logo pouco significativos para os alunos. Reconheceram que estão num caminho de crescimento pedagógico ao tentarem superar os próprios limites, promovendo o autoconhecimento e a reflexão sobre suas atuações. A diretora FA enfatizou que o exercício reflexivo, por intermédio do caderno de registros, pode ajudá-las muito nesse sentido. A seguir, passamos à leitura dos registros. A professora MF leu seus registros, justificando que não conseguiu registrar muitas coisas, decidiu escrever uma vez por semana, depois acabou espaçando mais. A professora LC também tinha poucos registros. Registrou as atividades com os alunos, sem, no entanto, aprofundar-se nos comentários e nas reflexões, porém, quando os leu, parou para explicar o desdobramento das atividades e todo o grupo reconheceu a riqueza do que ela realizou. Intervim, comentando que faltava apenas um aprofundamento em seus relatos escritos assim como estava fazendo oralmente. Ela respondeu que estava com dificuldade para elaborar seus relatos, que perdeu a prática de escrever diários, mas que em sua adolescência adorava essa prática e sempre teve facilidade para

escrever, porém, não conseguia arrumar tempo para registrar. Sugeri que usasse os minutos finais da aula ou durante as atividades com os alunos, e até pedisse a colaboração deles para algumas reflexões. A professora MA não está elaborando o caderno com frequência, para ser sincera, disse que não registrou mais desde nossa última reunião. A professora NA comentou que estava bastante motivada com a idéia do caderno de registros, mas que ainda não se motivou a escrevê-lo com frequência. A reunião terminou em clima amigável, com comentários sobre a situação política da prefeitura e da SEDUC, que estava preocupando muito a todas.

### **FASE DE RECONHECIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO**

**3ª. reunião:** 29/06/2005 – quarta-feira – das 15h30 às 17h.

Coordenação: Diretora da escola FA, com apoio da pesquisadora.

Grupo de Professoras da 1ª a 4ª séries: MF, LC, MA e NA.

#### **Relatório:**

No início da reunião, as participantes trocaram entre si seus “diários de bordo” a fim de que o grupo pudesse avaliar o andamento de seus registros. Verificamos em conjunto que os cadernos haviam sido encapados com muito capricho, demonstrando a motivação inicial do grupo em implementar essa prática. No entanto, ao folheá-los, foi possível perceber que apenas MF estava verdadeiramente empolgada com seus registros, registrando quase todos os dias, desenvolvendo sua capacidade de reflexão sobre a reflexão na ação, usufruindo dos benefícios dos registros para sua formação continuada. Em seus diários havia comentários escritos por seus alunos e pela diretora FA, denotando claramente uma comunicação dialógica entre ela, os alunos e a diretora da escola. As demais educadoras, no entanto, reconheceram que não encontraram tempo para elaborar seus registros, tiveram dificuldades para se expressar e sentiam-se desmotivadas pelo “clima institucional” negativo daquele momento. Intervim, comentando que, desde a última reunião, senti que estavam realmente preocupadas com a situação da prefeitura e que os trabalhos com os registros não estavam caminhando. Falei, então, que havia pensado numa outra forma de trabalho. Sugeri que formássemos um grupo de estudo e formação, denominado Grupo de Encontros Pedagógicos, convidando educadores de diversas escolas daquela rede municipal de ensino. Estaríamos assim caminhando na direção de uma metodologia de pesquisa, denominada pesquisa-ação, ou seja, uma forma de solucionar problemas de modo cooperativo e participativo. As educadoras aceitaram minha proposta com entusiasmo. Então, pedi que fizessem um diagnóstico da situação-problema vivenciada naquele momento, explicando com detalhes o que estava acontecendo. Expliquei que aquele reconhecimento era muito importante para uma tomada de consciência sobre a realidade. Era importante também perceber que o problema vivenciado naquele momento fazia parte de um todo articulado. Portanto, em nosso trabalho em grupo buscaríamos desvendar as conseqüências de políticas e teorias educacionais sobre as práticas educativas de modo que encontrássemos modos e meios para superar as dificuldades. As educadoras relataram que a prefeitura, da qual faziam parte, estava atravessando uma fase extremamente difícil que estava interferindo diretamente no trabalho pedagógico das escolas. Vivenciavam, naquele momento, a implantação de um plano de cargos e salários para o magistério, por imposição da lei maior LDB/1996 e exigência do ministério público. A estrutura administrativa era muito arcaica e conservadora, estava cheia de vícios, resultantes de sucessivas administrações voltadas para os interesses particulares. Agora esse embate, entre as forças que queriam manter privilégios e a exigência de modernização, criava barreiras difíceis de serem superadas. O novo plano de cargos instituiu jornada diferenciada de trabalho para os professores, e oficializava cargos de diretores e equipe técnica, inexistentes até então. Isso provocou a mudança de quatro secretários de educação, em menos de seis meses. A conseqüência dessa instabilidade administrativa foi a inviabilidade pedagógica do 1º semestre, com falta de professores nas escolas, falta de diretrizes educacionais, desânimo, insatisfação por parte dos professores, salários indefinidos, HTPCs interrompidos, um caos nunca vivido antes. Sentiam-se num “estado de sítio”

educacional. Esse contexto estava atrapalhado o trabalho pedagógico naquela escola. As professoras justificaram que essa era a principal razão por sentirem-se desmotivadas para evoluir com o trabalho de registros. Destaco alguns comentários: *Não dá para trabalhar nesse clima, parece que estamos sendo vigiadas o tempo todo e não temos liberdade para pensar sobre o nosso trabalho. Quando essa chefia vai parar de olhar para o próprio umbigo e começar a olhar para o pedagógico nas escolas? Não agüento mais essa situação, só não desisto de fazer um bom trabalho por causa dos meus alunos. Não existe, por parte da SEDUC, uma proposta pedagógica que oriente as escolas, cada um segue o rumo que deseja e fica tudo uma bagunça. O agravante é que nada tem continuidade, cada vez que muda a chefia, muda tudo e a gente está sempre recomeçando.* Perguntei, então, se existiam ações voltadas para a formação continuada dos educadores da rede, as educadoras manifestaram-se com indignação: *Este ano não houve nenhum curso, palestra ou qualquer outra iniciativa direcionada para a capacitação dos professores. Já tentamos pedir dispensa ou bolsa de estudos para participar de cursos várias vezes e nunca conseguimos. Sempre temos que arcar com as despesas quando queremos estudar. No ano passado foi pior, pois contrataram uma empresa de treinamento de professores que promoveu cursos muito fracos. Havia gente nessa tal empresa menos qualificada que os nossos professores. É realmente uma pena não haver uma política adequada. Acho que temos que correr atrás, não dá para ficar parado, esperando que a SEDUC faça tudo.* Perguntei, a seguir, como eram os registros dos professores de um modo geral. *Na verdade, não temos tempo sequer para planejar nossas aulas por escrito, sem mencionar os diários de classe e os relatórios intermináveis. Entendo que os registros dos professores, de um modo geral, são mais burocráticos e de controle sobre o que fazemos. É a primeira vez que tenho essa experiência. Já trabalhei com semanários, mas apenas descrevia o que fazia. Percebo que as professoras de 1ª a 4ª séries utilizam-se dessa prática, mas são raros os professores de 5ª a 8ª séries que se dedicam aos registros reflexivos. Acho que existe um preconceito nesse sentido. Na verdade, nem as faculdades, nem os cursos de magistério que freqüentamos nos prepararam para isso. Desconhecemos formas reflexivas de trabalho.* Compreendi, assim, que deslocar o estudo com/sobre registros para o Grupo de Encontros Pedagógicos seria uma solução para superar aquele impasse, considerado pelas educadoras como uma condição opressa. Sugeri, então, que elaborássemos uma carta-convite contendo as principais informações sobre a nossa proposta, e elas poderiam entregar esse convite a professores de outras escolas que desejassem elaborar registros reflexivos e compartilhar reflexões. As educadoras concordaram, e eu me comprometi a elaborar uma carta-convite modelo e enviar como sugestão. Esclareci que a carta-convite seria uma proposta inicial de trabalho, pois somente o grupo depois de formado decidiria como os trabalhos seriam organizados. Propus, também, que todos os membros do grupo assinassem uma lista de adesões. As educadoras aceitaram minhas propostas, e sugeriram que durante o mês de junho organizássemos os procedimentos para o início dos trabalhos do Grupo de Encontros Pedagógicos, de modo que no início do segundo semestre iniciássemos os trabalhos. Dessa forma, a reunião foi encerrada, caracterizando a fase de reconhecimento da pesquisa-ação e a elaboração dos procedimentos metodológicos iniciais.

**A bibliografia** de apoio para essas reuniões faz parte das referências bibliográficas da dissertação de mestrado.

## **GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS CARTA-CONVITE**

1ª REUNIÃO: **06/08/2005 – sábado – HORÁRIO: 8h30**

### **JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA:**

Este grupo é autônomo e livre de influências externas. Está sendo formado pela iniciativa de educadoras desta rede municipal de ensino, com a única finalidade de discutir assuntos de interesse pedagógico. A razão da iniciativa é a falta de um espaço que favoreça a discussão dos problemas pedagógicos, a pesquisa, a construção da autoria, e no qual possamos também desabafar nossas frustrações e encontrar apoio num trabalho coletivo.

### **FORMA DE ORGANIZAÇÃO**

O trabalho será orientado pelos princípios da *pesquisa-ação*<sup>29</sup>.

Nos encontros, haverá: o **lugar da teoria**, por meio de pesquisa bibliográfica, textos e/ou outros recursos, de acordo com as necessidades levantadas no decorrer dos trabalhos; o **lugar da prática**, cada participante poderá apresentar as atividades desenvolvidas em sua escola, bem ou mal sucedidas, acompanhadas de reflexões pessoais, e o grupo poderá ajudar com reflexões coletivas.

### **INSTRUMENTO DE PESQUISA**

O registro reflexivo das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, elaborado em cadernos, portfólios ou outra forma com a qual o participante se sinta mais à vontade.

### **SUGESTÃO PARA O PRIMEIRO ENCONTRO**

I - Atividade de sensibilização: texto “O registro e a reflexão do educador”, de Madalena Freire.

II - Os participantes, que já trabalham com registros, poderão apresentá-los e falar sobre a importância deles para o seu desenvolvimento profissional.

III - A partir das adesões dos participantes, todas as ações passarão a ser definidas pelo grupo, como o cronograma dos próximos encontros, a metodologia, o tema, a pauta das reuniões e as sugestões para leituras.

PARTICIPANTES	TELEFONE	e.mail

<sup>29</sup> Termo usado pelo psicólogo Kurt Lewin (1946). Na educação, a partir da década de 1960, essa metodologia de pesquisa passou a ser bastante adotada para resolução de problemas de modo cooperativo e participativo.

## **GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS**

### **Contrato de intencionalidade**

Este grupo é autônomo e não sofre influências externas. Foi formado pela iniciativa de educadoras desta rede municipal de ensino que desejam se encontrar para discutir assuntos de interesse pedagógico e quaisquer outros assuntos que surjam no aconchego dos encontros.

Nossa motivação é a vontade de romper com o isolamento e criar um espaço livre para a discussão dos problemas cotidianos, fazer pesquisa, refletir, desenvolver a autoria e desabafar as frustrações, encontrando sempre apoio no trabalho coletivo.

Nosso compromisso é com o autoconhecimento e o (re)conhecimento do fazer pedagógico exercido com e por nossos alunos.

Desfrutaremos momentos de teoria e prática, ao compartilhar saberes que serão fortalecidos, ampliados e compartilhados a cada reencontro.

Nossa metodologia de trabalho: discussão teórica, registros reflexivos das atividades cotidianas e relatos de experiência em reuniões mensais. A adesão ao grupo é aberta a todo educador que desejar compartilhar registros e reflexões.

# ESPIRAL DA PESQUISA-AÇÃO



## GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS ATA DO PRIMEIRO ENCONTRO

Estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

Paulo Freire

Em seis de agosto de dois mil e cinco, num sábado ensolarado, às oito horas e trinta minutos, o grupo se encontrou pela primeira vez. Poderíamos estar em qualquer outro lugar numa manhã bonita como aquela, aproveitando um dia de descanso, mas optamos por nos encontrar e discutir nosso trabalho, tão essencial em nossas vidas. Éramos quinze participantes, catorze educadoras que responderam à carta-convite e eu, pesquisadora e coordenadora do grupo. Iniciei a reunião me apresentando e explicitando minhas intenções de pesquisa. Expliquei como a idéia de formar o grupo de estudo e formação nasceu e qual a situação-problema que motivou a iniciativa. As participantes reagiram com animação, pois consideraram que a iniciativa era rara no ambiente em que trabalhavam. A seguir, embora quase todas se conhecessem e em outras ocasiões já haviam trabalhado juntas, as educadoras se apresentaram e expuseram suas expectativas em relação ao trabalho no grupo. Propus, então, que escrevêssemos um “contrato de intenções” de maneira simplificada e assinássemos as listas de adesões. Após essa formalização, expliquei que iríamos trabalhar de acordo com os princípios da pesquisa-ação e, a partir daquele momento, estaríamos constituindo o pesquisador coletivo que elaboraria os procedimentos metodológicos do estudo, bem como seria o co-autor de todas as fases da pesquisa. Passamos, então, à leitura de um capítulo do livro *A pesquisa-ação*, de Barbier (2004, p. 117-143), de modo que as participantes entendessem melhor o quê era uma pesquisa-ação e como elaborar os procedimentos. As educadoras participaram ativamente da leitura, discutindo as idéias do autor. Tomando por base as sugestões de Barbier (2004), o grupo definiu que o tema dos estudos seriam os registros reflexivos, a organização das reuniões obedeceria a seguinte seqüência: o momento da teoria, o momento da prática, proposta de ação e avaliação da ação. Logo após, planejamos a primeira ação para iniciarmos os trabalhos com os registros reflexivos. Como fundamentação teórica dessa ação, lemos o texto *Educando o olhar da observação*, de Madalena Freire Weffort (1996). A autora propõe a aprendizagem do olhar da observação, sensível e pensante, como ponto de partida para o registro. Fundamentada em Simone Weil, caracteriza esse olhar pelo envolvimento da atenção e da presença, que ao sair de si se volta para o outro. Segundo Weffort (1996, p. 11), “o ato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois todos se entrecruzam no processo dialético de pensar a realidade”. É preciso direcionar o olhar, escolhendo um foco por vez, para que não haja dispersão. É necessário planejamento prévio da hipótese que se deseja pesquisar durante a aula. Esse processo de observar, refletir e avaliar ajuda a criar um distanciamento sobre a prática pedagógica e promove um movimento de ir-e-vir, da prática para a reflexão e da reflexão para a prática. Nas palavras de Weffort (1996, p. 14) “Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela”. A leitura foi recheada por comentários e reflexões. EL nos contou seu problema de relacionamento com uma de suas classes e acredita que o registro a ajudará a parar, encontrar um equilíbrio e a retomar o domínio da situação, sem se deixar absorver pelo turbilhão dos acontecimentos. MG nos falou de seu trabalho com o projeto de filosofia para crianças e que o registro teria uma função importante nessa direção. LU relatou sua experiência com o projeto de DST-Aids, já há alguns anos, e que seria importante registrá-lo. FA, que está na direção da escola, disse que ainda pensa com a cabeça de coordenadora pedagógica e que gostaria de registrar o desempenho pedagógico de sua escola, portanto iria decidir que foco escolher. Ao final, entendemos que o primeiro passo seria que cada uma escolhesse seu foco, e iniciasse os

registros, buscando o aprofundamento do olhar da observação. Como leitura de apoio, distribuí às participantes textos diversos sobre os registros reflexivos de autores como Weffort, Warschauer, Alarcão, Zabalza, Ramos & Gonçalves e Josso. Expliquei que estaríamos formando uma “biblioteca circulante”, de modo que as participantes trocassem entre si os textos e aprofundassem os estudos sobre o tema da nossa pesquisa. Após essas leituras, na próxima reunião estaríamos traçando os objetivos para a elaboração dos registros reflexivos, bem como para o trabalho participativo e cooperativo do Grupo de Encontros Pedagógicos. O clima da reunião foi extremamente positivo, todas nos sentimos felizes com aquele instante mágico e intenso proporcionado pelo encontro. E o mais significativo foi o comprometimento profissional dessas educadoras que, numa manhã ensolarada de sábado, escolheram se fechar numa sala de aula para aprender e compartilhar saberes.

---

## **GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS ATA DO SEGUNDO ENCONTRO**

A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.

Madalena Freire Weffort

Em vinte e sete de agosto de dois mil e cinco, no mesmo horário e lugar, reencontramo-nos. O clima era de alegria e as educadoras traziam os cadernos de registros, demonstrando ansiedade por relatar as experiências. Iniciei lendo a ata da reunião anterior para relembrar a discussão. A seguir, pedi às participantes que, com base nos textos sugeridos para a leitura durante o mês passado, traçassem em conjunto os objetivos para a elaboração dos registros reflexivos, bem como para o trabalho participativo e cooperativo do grupo. As participantes foram falando e eu fui à lousa para escrevê-los. Dessa forma, o grupo traçou os seguintes objetivos: adotar uma textualidade de registro que supere a funcionalidade burocrática, incorporando e desenvolvendo as reflexões das educadoras sobre a prática docente. Valorizar, por intermédio dos registros reflexivos, os sujeitos envolvidos no processo educacional: o professor, os alunos e os demais membros da escola, estabelecendo uma cultura dialógica no cotidiano das práticas educativas. Melhorar a qualidade das interações e das reflexões entre as educadoras do grupo. Ampliar a compreensão de como as práticas educativas ocorrem. Analisar o contexto da pesquisa sob uma perspectiva crítico-reflexiva, de forma que a situação opressora seja superada. Desenvolver alguns princípios básicos de pesquisa por intermédio dos registros reflexivos. Identificar problemas nas ações e propor soluções. Desenvolver a reflexão sobre a reflexão na ação, conforme Schön (2000). Promover um efeito “multiplicador” do trabalho, ou seja, cada participante compartilhar em seus locais de atuação o que foi aprendido no grupo. Viabilizar um processo de construção da autoria pedagógica. A seguir, informei que havia criado o site [www.encontrospedagogicos.com](http://www.encontrospedagogicos.com). O site tinha o objetivo de divulgar os trabalhos do grupo e melhorar a comunicação entre as participantes. Dessa forma, a partir daquele momento, as atas dos nossos encontros e outras informações referentes ao trabalho poderiam ser acessadas. Para que o site se convertesse também em uma estratégia de desenvolvimento da autoria, todas nós poderíamos escrever pequenos textos reflexivos sobre nosso estudo. Portanto, aguardava contribuições. As participantes reagiram com entusiasmo, pois era a primeira vez que iriam participar desse tipo de mídia interativa. Na seqüência, as educadoras iniciaram os relatos das experiências, referentes à primeira ação do grupo, com bastante naturalidade. ME abriu a roda se apresentando e explicando que trabalha como orientadora pedagógica de uma escola de educação infantil. *Registrei sistematicamente minhas experiências e reflexões ao longo do mês. Em meus registros priorizei a fala dos sujeitos que habitam a escola. Para mim, a fala das pessoas foi muito*

reveladora das diferentes visões de mundo que possuíam. Ouvindo e registrando a fala de alunos, mães, avós etc., mudei meu olhar sobre o desempenho dos alunos, sobre meu próprio desempenho e sobre o desempenho da escola em geral. Por exemplo, ao ouvir a fala de alunos que se sentiam tristes em comemorar o dia dos pais, decidi transformar essa comemoração tão tradicional nas escolas em o dia de um homem especial, isso permitiu que os alunos convidassem pessoas que ocupam o lugar do pai e não se sentissem mais diminuídos. Nesse sentido, meus registros ajudaram-me a direcionar o olhar dos professores que oriento para os vários ângulos de uma situação. Acredito, assim, que meus registros contribuíram para o desempenho da função de orientadora que exerço atualmente. O grupo considerou que o relato de ME evidenciou sua reflexão. Seu relato foi contextualizado com a descrição de um projeto que demonstrou o aprofundamento do olhar da observação, conforme havia sido discutido na reunião anterior. Outro ponto relevante foi a utilização de seus registros para dialogar com as situações, solucionar problemas e para subsidiar a orientação pedagógica, indicando um processo de reflexão sobre a reflexão na ação, conforme os objetivos traçados pelo grupo no início dos trabalhos. A preocupação que ME demonstrou com os alunos da escola, e com os professores que coordena, denotou seu comprometimento e sua atitude reflexiva. IS, professora de português do grupo, acrescentou que o orientador é promotor do crescimento do professor, um co-autor de sua autoria. Nesse sentido, ME refletiu sobre a sua postura pessoal, profissional e política, avaliando as conseqüências de seus atos. Com o intuito de conduzir as reflexões do grupo por um aporte teórico, considerei que ME conseguiu refletir criticamente sobre suas ações, pois, conforme Zeichner (1993), foi possível identificar em seu relato três atitudes peculiares à ação reflexiva: *abertura de espírito*, ao ouvir mais de uma opinião, considerando possibilidades de erro em situações instituídas como certas; *responsabilidade*, ao refletir sobre os efeitos de suas ações sobre a vida dos alunos e dos professores que coordena; *empenhamento*, ao questionar sua atuação com curiosidade e capacidade de renovação, lutando contra a rotina. O grupo concordou com a minha colocação. FA comentou que, de acordo com o texto de Weffort (1996, p. 14) lido na reunião passada, “observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela”, e era exatamente isso que ME e as demais participantes estavam empenhando-se em fazer. ME pediu para intervir como orientadora pedagógica e avaliou que o que falta é a escola ter uma proposta pedagógica que amarre bem o trabalho coletivo e que o registro reflexivo seja uma proposta abraçada por todos. EL que folheava as inúmeras folhas escritas a lápis de seu caderno de registros, e registrava todo o tempo, iniciou seu relato. Disse que quando saiu do nosso primeiro encontro, pensou ser uma tarefa bastante fácil elaborar os registros, pois já adotava o procedimento há muito tempo. Acompanha sua classe por três anos consecutivos e registra informações sobre o desempenho de cada aluno separadamente. No entanto, após os relatos anteriores, percebeu que seus registros eram descritivos e não reflexivos. O ato empírico do registro é mais fácil e o reflexivo mais difícil. O foco de EL, com sua classe de 3ª série, é o estudo de casos de alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento. Explicou-nos a educação para o pensar que promove em suas aulas. Círculos de discussão, em que os alunos precisam levantar a mão para expor seus pensamentos e sempre têm que fundamentar tudo que vão falar, e, para superar o problema de comportamento e desinteresse dos alunos, utiliza-se de leituras estratégicas para fomentar questionamentos e eles registram o que ficou no final, trouxe também mães para suas aulas e hoje elas querem ajudar. A fundamentação teórica de seu trabalho é Lippman e fez o curso na UniSantos. IS, interessada, indagou: *quem sabe a resposta para minhas inquietações esteja com você?* EL, filosoficamente, retrucou: *possivelmente a resposta esteja com você*. Todas rimos e pedimos que, num próximo encontro, ela nos dê uma aula sobre a educação para o pensar. EL perguntou-me sobre a metodologia que deveria adotar em seus registros, se deveria levantar hipóteses e fazer experimentos para comprová-las. Expliquei que a metodologia estava sendo elaborada pelo grupo, à medida que planejávamos as ações para o trabalho com os registros. FA, diretora da escola onde a idéia do grupo nasceu, registrou suas reflexões sobre o trabalho com o “diário de bordo” que as professoras de sua escola estão realizando. Disse que sonhava implantar esse procedimento já há bastante tempo,

incentivada por AL, e que em fevereiro começou “democraticamente” propondo que todas as quatro professoras de sua escola o adotassem. O começo foi muito lento, pois ficaram um bom tempo com o caderno “esquentando” nas mãos sem saber o quê e como registrar. FA pediu, então, minha ajuda e iniciou um trabalho de sensibilização, discutindo textos teóricos sobre registros e percebeu que elas queriam registrar para a FA e não para elas próprias, tentando agradar ou com receio de algum tipo de controle ou represália. Agora o trabalho tem deslanchado, todas registram e algumas que registravam uma vez por mês, já registram diariamente com compulsão e prazer. Os registros têm promovido a reflexão e o diálogo, com certa cumplicidade. As professoras registram suas reflexões, FA interfere escrevendo em seus cadernos sugestões e reflexões sobre as reflexões, daí o que cada uma escreve fica em segredo, não falam mais porque não há necessidade. As reflexões de FA indicam que há uma tendência das professoras registrarem o que deu errado e os alunos com problemas, assim não conseguem ver o positivo e a grandiosidade do trabalho que realizam. Isso ocorre em virtude de possuírem uma expectativa muita alta do desempenho dos alunos, o que é bom, porque a expectativa positiva do professor manda no desempenho da classe. Os alunos, de um modo geral, têm acompanhado as propostas e desempenhado muito bem as atividades, porém o que não vêem é que os que estão com “baixo” desempenho, na verdade, têm o desempenho na média de outros alunos de séries correspondentes. Talvez seja um pouco de baixa-estima por parte delas. FA reflete também sobre seus conflitos ao dirigir/coordenar o trabalho coletivo na escola, já que não está acostumada com grupos tão pequenos, são apenas quatro professoras, e ainda se questiona em que espaço pode unir mais o grupo, percebe que cada uma trabalha em sua “caixa” e o pedagógico não “rola” no coletivo. Sente-se no dever de ajudar as professoras a ampliar o olhar, pois está de fora e as professoras mergulhadas nos conflitos da sala de aula. As professoras citadas também integram o grupo e concordaram com a avaliação da FA, comentando que o trabalho no grupo as ajudou muito a desenvolver os registros. Após os relatos das experiências, iniciamos a avaliação da implementação da primeira ação. Intervim, explicando que seria importante estabelecermos critérios para as avaliações das ações. Sugeri, conforme Tripp (2005), que a avaliação de cada ciclo compreendesse a discussão dos resultados da melhora planejada pelo grupo, avaliação da mudança na prática e avaliação do andamento da pesquisa. O grupo concordou, e avaliou que, conforme os depoimentos, a preocupação coletiva com a definição do foco para direcionar o olhar da observação, segundo Weffort (1996), ficou evidenciada. As participantes estavam se esforçando para refletir sobre a reflexão na ação por intermédio de seus registros, de acordo com os objetivos traçados no início dos trabalhos. No entanto, consideraram que não era fácil começar e que até o momento o foco ainda estava disperso e algumas participantes sentiam dificuldades. Destaco alguns comentários: *Ainda não consegui encontrar um foco para meus registros, registrei tudo que podia e agora, ao avaliar, verifico que meu olhar da observação ainda está disperso. Acho que não encontrei o meu foco, mas estou aprendendo muito com esta experiência. Agora consigo me distanciar das minhas ações e encontrar um ponto neutro, sendo imparcial em meus julgamentos. Estou muito lenta com meus registros, pois não tenho tempo, ou pode ser um pouco de preguiça ou medo de expressar meus pensamentos e sentimentos. Medo de colocá-los em nossos encontros. Realmente não tenho tempo, trabalho em duas escolas como professora de educação artística, e tenho dezoito classes para escrever os diários, acho que é impossível registrar, mas gosto da idéia e vou tentar achar um jeito. Confesso que não consegui registrar por total falta de tempo, acho que nós devemos ter um tempo para esse tipo de atividade na escola.* A maioria das participantes afirmou que a experiência inicial foi muito rica para o grupo, pois foi possível que todas avaliassem os vários lados do trabalho coletivo nas escolas e exercitassem a compreensão que devem ter umas com as outras. Consideraram que houve realmente o “encontro” desejado e planejado para o trabalho coletivo no grupo. Isso trouxe benefícios para a prática de cada participante e, conseqüentemente, para a prática coletiva nas escolas. Com relação ao andamento da pesquisa, as participantes afirmaram que realizar uma pesquisa sobre a própria prática e, ao mesmo tempo, sobre os benefícios de um instrumento de pesquisa da prática docente, foi algo novo e bastante

interessante. O trabalho em grupo foi ainda mais gratificante, pois não estavam acostumadas a compartilhar suas experiências num ambiente tão acolhedor. Após a avaliação, foi planejada a segunda ação para o trabalho com registros no grupo: a utilização de perguntas pedagógicas, conforme Alarcão (1996, 2003), a fim de orientar o foco dos registros e direcionar o olhar das educadoras pesquisadoras da própria prática. Encerramos nosso segundo encontro com uma boa bagagem de novos conhecimentos e reflexões. Na avaliação do grupo, não houve tempo para discutirmos um texto como estava planejado, mas foi muito positivo porque priorizamos os relatos, que estavam guardados e prontos para serem compartilhados. Para os próximos encontros, decidimos que seriam priorizados os relatos das experiências e as leituras seriam feitas ao longo do mês, mas deveríamos utilizar esses novos conhecimentos teóricos para aprofundar as reflexões no grupo. Combinamos, assim, intensificar o uso da biblioteca circulante.

### **GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS ATA DO TERCEIRO ENCONTRO**

Mas escrever, registrar, refletir não é fácil... dá medo, provoca dores e até pesadelos.

Madalena Freire Weffort

O terceiro encontro aconteceu em vinte e quatro de setembro de dois mil e cinco, no mesmo local e no mesmo horário, e começou pelo relato das experiências. A primeira a falar foi IS, professora de português do grupo, conforme transcrevo a seguir: *Os projetos de língua portuguesa, que desenvolvo com os alunos da quinta série, constituem-se no foco dos meus registros. As reflexões partem das reações dos alunos às minhas propostas de trabalho. Por exemplo, decidi trabalhar com a obra O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, de Jorge Amado. Os alunos reagiram com desdém, pois acharam que tinha “cara” de história infantil. Ouvi e registrei em especial a fala de um deles dizendo que “queria matar esse tal de Jorge Amado”. Questionei-me, então, como vencer essa barreira. Coincidentemente, estava sendo encenada em Santos uma peça de teatro que era a adaptação da história proposta por mim aos alunos. Decidi, assim, trazer jornais com informações sobre a peça. A partir daí, o projeto ganhou dimensões inesperadas, com o aprofundamento da leitura do texto e a interpretação da linguagem simbólica contida nele. Isso me fez parar para refletir que existe, para os alunos, uma visão ou um padrão internalizado da prática docente. Por essa razão, não aceitam propostas diferentes, estão condicionados e possuem atitudes sedimentadas contra o fazer pedagógico. Foi necessário um esforço grande de convencimento para que aceitassem a proposta, e que a mídia divulgasse a peça para que minha fala fosse valorizada pelos alunos. Acredito que preciso estar atenta aos interesses dos alunos, mas preciso também lhes oferecer diferentes visões de mundo para que façam opções. Sinto-me no dever de favorecer a autonomia dos alunos, mas onde está a autonomia do professor? Sinto que as políticas públicas interferem diretamente nas relações de poder na escola, e nas atitudes dos alunos que sempre esperam ser vigiados e punidos, não aceitando outro tipo de atitude do professor. Acredito que o maior drama seja a desarticulação do trabalho dos professores de 5ª a 8ª série, fragmentado e isolado. Embora muitas vezes pense que meu trabalho é pouco válido, descobri-me humana ao direcionar o olhar do coração, reconhecer os erros, voltar atrás e, principalmente, compreender a relação de amor e ódio presente nos momentos pedagógicos, quando não há encontro. Meus registros têm me ajudado muito a aprofundar minhas reflexões. Desenvolvi meu próprio método, prefiro usar o computador e já organizei alguns portfólios sobre meu trabalho. Os registros têm contribuído muito para que aprenda a me organizar melhor, pois me considero desorganizada com meu trabalho. Para mim, a escola é o todo, não apenas o diretor ou o professor. Desse modo, estou sempre atenta à diversidade na escola, e vou continuar usando um enfoque antropológico em meus registros, conforme os estudos que tenho empreendido nessa área. O grupo considerou que os registros de IS incorporaram reflexões críticas sobre suas ações,*

e sobre os aspectos sociais e políticos que envolviam seu trabalho. Sua análise foi holística, no sentido de que foi capaz de partir de uma situação particular para uma visão global, recorrendo teoricamente aos estudos de antropologia que vem desenvolvendo a fim de tentar compreender a complexidade do ato educativo. Na opinião do grupo, IS demonstrou estar desenvolvendo sua autoria com bastante autonomia e consciência crítica, utilizando-se de perguntas pedagógicas para redirecionar seu trabalho e avaliar seu contexto profissional, conforme a ação planejada para esse segundo ciclo da pesquisa-ação. Partiu de uma pergunta mais simples “como vencer as barreiras entre os alunos e sua proposta de trabalho”, para um questionamento mais complexo “onde está a autonomia do professor?”, ampliando assim suas reflexões. Esses questionamentos a ajudaram a identificar problemas em suas ações e a encontrar soluções, conforme os objetivos traçados no início dos trabalhos com os registros. IS fez, também, uma boa avaliação da importância dos registros para o seu desenvolvimento profissional, destacando uma característica que o grupo ainda não havia considerado: aprender a se organizar. Com o intuito de instigá-las a aprofundar suas reflexões, comentei que as análises que fizeram sobre as experiências de IS foram muito pertinentes, mas para os próximos encontros poderiam fundamentar melhor as opiniões, citando os autores que estão lendo de modo que aproximem a teoria da prática. O grupo aceitou o desafio. A segunda professora a relatar suas experiências foi RU, conforme transcrevo a seguir: *Sempre trabalhei muito com registros e relatórios antes de ser professora de educação artística. Lembro que tinha um “travamento” para escrever e era muito tímida, acho que me bloqueei com um comentário de uma professora na faculdade, porém, com o tempo, meu texto começou a “crescer” e eu venci. Ao tornar-me professora, sempre achei importante pensar e escrever, e já tinha preocupação com a qualidade teórica. Nesta prefeitura, comecei a lidar com o plano guia e achei um absurdo, pois senti que o plano guia formatou meu fazer pedagógico. Depois vieram os PCNs e gostei porque estavam de acordo com o trabalho que acreditava. Tenho meus planos de trabalho de vários anos todos registrados e sempre que os leio sou capaz de avaliar as situações vividas em sala de aula. Possuo, também, registros pictóricos dos trabalhos que desenvolvi com os alunos. Agora, estou descobrindo uma maneira muito mais rica de elaborar os registros, procurando desenvolver minha reflexão sobre minhas ações. Em meus registros atuais, desabafo meus desapontamentos. Sinto que o professor de artes não é valorizado, perdi minha sala ambiente e as limitações aumentaram. A aula é muito curta para desenvolver projetos mais abertos e fico indignada com o “fazerzinho”, isto é, trabalhos manuais, com uma visão de arte restrita, além da falta de material, pois a família não se envolve. Procuo trabalhar a autonomia do aluno, mas a escola não permite ao não favorecer a autonomia do professor, e os alunos estão condicionados ao passo a passo.* Após o relato de RU, comentei que a questão da autonomia do educador já havia aparecido em vários relatos. Dessa forma, sugeri, para a próxima reunião, a leitura de um capítulo do livro *A autonomia de professores*, de Contreras (2002). Indiquei, também, para a biblioteca circulante, a leitura do livro *Professor reflexivo no Brasil*, de Pimenta & Ghedin (2002), e *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*, de Geraldi (1998). Passamos, então, à avaliação do Ciclo 2 da pesquisa-ação. Com relação aos resultados da melhora planejada, o grupo entendeu que houve uma boa evolução no Ciclo 2 da pesquisa. As reflexões se aprofundaram, pois as participantes conseguiram desenvolver uma compreensão maior da prática dos registros reflexivos, e estão aprendendo muito com os relatos e com a troca de experiências. As leituras dos textos teóricos estão ajudando nessa evolução. O trabalho no grupo, de acordo com as participantes, estava sendo uma oportunidade de fazer pesquisa e aprender a relacionar a teoria com a prática. Nesse momento, LU citou o pensamento de Weffort (1996, p. 15) para ilustrar nossas reflexões: “não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática”. Algumas educadoras relataram as dificuldades e as dúvidas que ainda estavam tendo: *Tenho uma coletânea grande de registros em folhas soltas, ainda não consegui me organizar para usar um diário. Não consegui me aprofundar em meus registros, porque sinto falta de uma melhor fundamentação teórica para elaborá-los e estou sem tempo por causa da pós-graduação em matemática que estou fazendo. Ainda registro minhas atividades de forma descritiva e*

*narrativa, não consigo expor minhas reflexões.* Com o intuito de ajudá-las, solicitei ao grupo que, com base nos autores estudados, dessem sugestões de maneira que as companheiras pudessem buscar modos e meios para superar as dificuldades relatadas. LU considerou que, conforme Weffort (1996, p. 40), cada pessoa possui seu estilo, sua marca de registrar o pensamento e organizar seus registros, o importante é que cada um assuma seu jeito, “momento de hipótese em que se encontra dentro de seu processo”. FA lembrou Alarcão (1996), sugerindo que partissem das perguntas pedagógicas e desenvolvessem uma disciplina, registrando todos os dias pequenas reflexões para juntá-las em nossos encontros. Assim os registros não tomariam muito tempo e, além do mais, o importante era a qualidade e não a quantidade de reflexões. Ao avaliar a mudança na prática, as participantes foram unânimes em concordar que ocorreu principalmente uma mudança de percepção e de atitude diante das situações rotineiras. Sentiram-se mais confiantes para identificar problemas e buscar soluções. O apoio do grupo estava sendo fundamental nesse sentido. Havia um sentimento generalizado de que estavam aprendendo a pesquisar a própria prática, com a certeza de que o trabalho no grupo era apenas um começo. As educadoras avaliaram que a pesquisa estava caminhando bem até o momento, embora existissem níveis de dificuldade que variavam de pessoa para pessoa. Sob esse aspecto, concordaram que cada participante tinha seu tempo e seu estilo próprios para registrar, configurando um processo de amadurecendo das reflexões individuais. Após a avaliação, o grupo planejou a terceira ação para o trabalho com os registros reflexivos: buscar fundamentar melhor as reflexões com a teoria estudada. Encerrei a reunião, comentando que a união e a colaboração eram fortes características do grupo. Nessa reunião, foi possível verificar que todas puderam colocar seus pontos de vista, mesmo divergentes, de forma aberta e sincera e ajudaram as companheiras com dificuldades com sugestões. Dessa forma, apesar das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, é possível construir um trabalho pedagógico de qualidade, com responsabilidade e comprometimento, e a prática dos registros reflexivos pode contribuir para o fortalecimento do coletivo da escola.

### **GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS ATA DO QUARTO ENCONTRO**

Registro é leitura e decifração. São metáforas criadas para dar uma ordem provisória à falta de sentido dos movimentos históricos e sociais, dos quais a escola, seus alunos e professores são parte.

Edmilson de Castro

Em vinte e nove de outubro de dois mil e cinco, no mesmo horário e local, o grupo se reencontrou. Iniciei a reunião com uma pequena discussão sobre paradigma científico dominante X paradigma emergente, de acordo com Boaventura Santos (1996), estabelecendo relações com a mudança paradigmática que se faz necessária nas práticas educacionais. Nessa direção, o trabalho com registro no grupo era uma forma de romper com as posturas mais burocráticas, descritivas e tecnicistas, construindo o que muitos autores defendem como prática reflexiva, que resgata o sujeito/educador para o centro do conhecimento, como autor de sua história e fazer pedagógico. Dessa forma, foi possível contextualizar o registro reflexivo num paradigma educacional emergente. O grupo participou ativamente, trazendo para discussão os conceitos de professor-reflexivo, professor-pesquisador e autonomia de educadores, conforme as leituras sugeridas na reunião passada. A síntese construída, naquele momento, foi que a reflexão, a pesquisa, a autonomia, bem como a autoria docente precisam ser compreendidas sob uma perspectiva de coletividade, conforme estávamos trabalhando no grupo. No momento do relato das experiências, algumas educadoras se colocaram, conforme transcrevo a seguir: *Acredito que o registro leva ao autoconhecimento, é preciso quebrar resistências e nem todos estão preparados para isso. (RE) Penso que as práticas reflexivas devem estar amarradas no*

projeto pedagógico. No entanto, os projetos devem ser mais que pedagógicos, devem ser políticos também, para que possam mexer com as posturas e envolvimento dos participantes do processo educacional. (LU) Fiz uma experiência interessante ao registrar as falas dos pais em um cartaz e, num momento de reflexão coletiva, perguntei às professoras o que os pais esperam delas. Houve um momento de silêncio e um nó na garganta, que me fez reconhecer que a insegurança tinha que fazer parte do trabalho (RE). Não registro porque não tenho tempo, minha jornada de trabalho é muito sobrecarregada. Entendo que é importante olhar para si e olhar para o grupo e que a acolhida, aos alunos e às professoras, é um processo importante na escola, é preciso usar a acolhida do sorriso e mostrar a sensibilidade (JO). Não adianta só o acolhimento, dentro da escola as coisas mudam, falar com o outro exige diferentes maneiras. Então, para mim, o registro é terapia (RE). Admito que meus registros, como orientadora educacional, são mais descritivos que reflexivos. Na função de coordenadora pedagógica, propus uma atividade reflexiva ao pedir que cada professora se auto-avaliasse por escrito completando frases como: sou pior quando..., sou melhor quando... etc. Surpreendi-me com o grau de sinceridade das professoras, sentindo que essa atividade proporcionou uma excelente oportunidade para reflexão em grupo e todas ficaram bem felizes (LU). Adquiri o hábito de registrar e meus registros servem para desvendar situações, refletir sobre as falas/desabafos dos envolvidos (pais e alunos) nas situações-problema (ME). Após vários depoimentos, o relato escolhido para análise foi o de MF, conforme transcrição: Este ano estou trabalhando com uma classe de segunda série, e estou bastante entusiasmada com a experiência com o caderno de registros. Há alguns anos, já havia elaborado numa escola estadual os “semanários” que eram bem diferentes do caderno atual. Os “semanários” eram burocráticos, com uma finalidade de controle sobre o trabalho dos professores. No caderno de registros atual, sinto-me totalmente à vontade e o considero muito importante para meu desenvolvimento profissional. É como um diário pessoal ou como um “documento” que faz parte da minha vida. Minha primeira reação, ao participar do grupo, foi de alegria, porque naturalmente gosto de escrever e compartilho com Madalena Freire Weffort (1983) A paixão de conhecer o mundo. Entendo que se trata da história da minha trajetória de vida com os alunos e de nossas descobertas juntos. Acho que poderia até publicar um livro com minhas narrativas, a exemplo de Madalena Freire. Organizo meus registros utilizando-me da técnica da “seqüência didática”, conforme Zabala (1998), e os seleciono de acordo com os objetivos traçados. Ao elaborar as seqüências, parece que vai passando um “filminho” na minha mente e vou me perguntando: como as crianças irão reagir? Como irei dispor do material pedagógico? Que alternativas possuo para a realização dos objetivos? Quando a atividade acontece, nem sempre se passa da forma imaginada, e as seqüências que estão organizando as atividades indicam as etapas do caminho em direção ao objetivo. Quando há modificações no que foi previsto, não se perde o primordial. Acredito que o registro reflexivo me ajuda a analisar as atividades programadas e, depois de realizá-las, poder compreendê-las melhor, avaliando a participação da classe. Para mim, o registro é uma forma de auto-avaliação e quando escrevo consigo refletir melhor, fazendo o caminho de “ir e vir”, pois na fala as coisas se perdem, e o registro traz mais subsídios para avaliar. O registro leva à pesquisa, por exemplo, uma atividade que adorei fazer foi quando, numa aula de educação artística, trouxe um texto sobre Monet e contei aos alunos curiosidades sobre a vida do pintor. A discussão gerou tanto interesse que virou um projeto grande, em que tive que pesquisar mais sobre o pintor e o impressionismo a fim de orientar os alunos para que pintassem pequenas telas impressionistas. Acho imprescindível o diálogo com a orientadora pedagógica, e tenho entregado meus registros para que ela escreva comentários em meu caderno. Isso me ajudou muito a refletir. Os alunos têm também participado escrevendo no caderno, e leio os comentários da orientadora pedagógica para eles, assim a comunicação e a reflexão são compartilhadas mais amplamente. Com relação ao tempo de registrar, não gasto mais de quinze minutos e trabalho junto com os alunos. Enquanto eles fazem a atividade deles, eu faço a minha. O respeito é mútuo. Conforme combinado na reunião anterior, solicitei às participantes que refletissem sobre o depoimento de MF, recorrendo à literatura estudada durante o mês. O grupo considerou que o relato de MF foi um incentivo às colegas que não estavam

encontrando tempo para registrar. JO comentou que MF expôs com simplicidade seu estilo de registrar, ajudando-as a compreender, conforme Warschauer (1993), que o processo do registro é criativo e vai aos poucos ganhando força e autoria, podendo ser utilizado de acordo com a intencionalidade de seu autor. EL referiu-se a Alarcão (2003), considerando que MF já é uma professora reflexiva, pois em seus registros consegue refletir na ação, quando registra suas reflexões durante a aula, e refletir sobre a reflexão na ação, quando se distancia da ação e consegue analisá-la. RE comentou que concordou quando MG definiu esse processo de refletir sobre a ação como um movimento de “ir e vir”, ir à prática e vir à reflexão. Dessa forma, MG estava exercitando a reflexão sobre a reflexão na ação e promovendo, conforme Zabalza (1994), um distanciamento da prática para melhor compreendê-la. RU comparou o diário de MF ao de Warschauer (1993, p. 69), pois MF está “construindo pontes entre diferentes territórios”: entre ela, a orientadora e os alunos, por meio do diálogo e da troca de reflexões; entre a escola e a vida, por meio de aprendizagens significativas; e está abreviando a distância entre ensino e pesquisa, tornando-se uma professora-pesquisadora. FA identificou que MF se utilizou das perguntas pedagógicas ao registrar e planejar as seqüências didáticas. JO classificou a prática de MF como “dialogal”, isto é, conforme Zeichner (1993), ela estabeleceu diálogos entre ela, os alunos e a orientadora e isso é ser reflexiva. As avaliações do pesquisador coletivo para esse ciclo da pesquisa-ação foram muito positivas. Nessa fase, as educadoras vivenciavam a alegria de descobrir novos conhecimentos, alegria essa que só teve sentido porque foi compartilhada. Segundo o pesquisador coletivo, o ponto mais forte do trabalho, naquele momento, foi o prazer de compartilhar experiências, de ter um espaço para que as participantes discutissem diferentes pontos de vista sem medo de errar. As participantes avaliaram que se sentiam entre iguais, num processo de crescimento coletivo. As educadoras, que confessaram suas dificuldades nas reuniões passadas, comentaram que estavam evoluindo em seus registros. Haviam aumentado a freqüência dos registros e estavam se esforçando para adquirir o hábito de registrar todos os dias. MA disse que o livro *A roda e o registro*, de Warschauer (1993), estava abrando suas resistências e agora se sentia mais preparada para seguir com seus registros. Apenas NA admitiu que, embora adorasse vir aos nossos encontros, ainda tinha muita preguiça para escrever e não conseguiu vencer seus bloqueios completamente. O grupo avaliou que estava acontecendo uma melhora significativa na qualidade e na freqüência dos registros. Essa mudança, conforme planejado em nossos encontros, estava trazendo benefícios para a prática educativa de todas as participantes. Conseguiam, agora, refletir sobre suas ações com mais clareza e autonomia, encontrando sempre algo novo, mesmo nas atividades mais repetitivas. Na opinião de MO, a rotina passou a ser vista como um amplo campo de estudo e descobertas. EL acreditou tratar-se da abertura de uma nova perspectiva para o olhar e isso estava sendo a descoberta mais instigante do trabalho do grupo. Com relação ao andamento da pesquisa, as participantes, mais uma vez, consideraram que o trabalho caminhava bem. Afirmaram que estava sendo muito interessante planejar as ações, como se tivessem desafios a superar. Dessa forma, sentiam-se motivadas e não se esqueciam dos objetivos do trabalho. Após as avaliações, foi planejada a quarta ação para o trabalho com os registros reflexivos: redigir um texto especial, sintetizando os benefícios da experiência realizada no grupo de estudo e formação. Encerrei a reunião comentando que sentia que, de um modo geral, todas as participantes estavam se apropriando dos registros reflexivos, e o trabalho coletivo do grupo estava muito coeso e comprometido. ME fez a reflexão final, dizendo que sentia falta de mais encontros durante o mês, mesmo que só para desabafar, e que gostaria que nossos encontros acontecessem com mais freqüência.

---

## GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS ATA DO QUINTO ENCONTRO

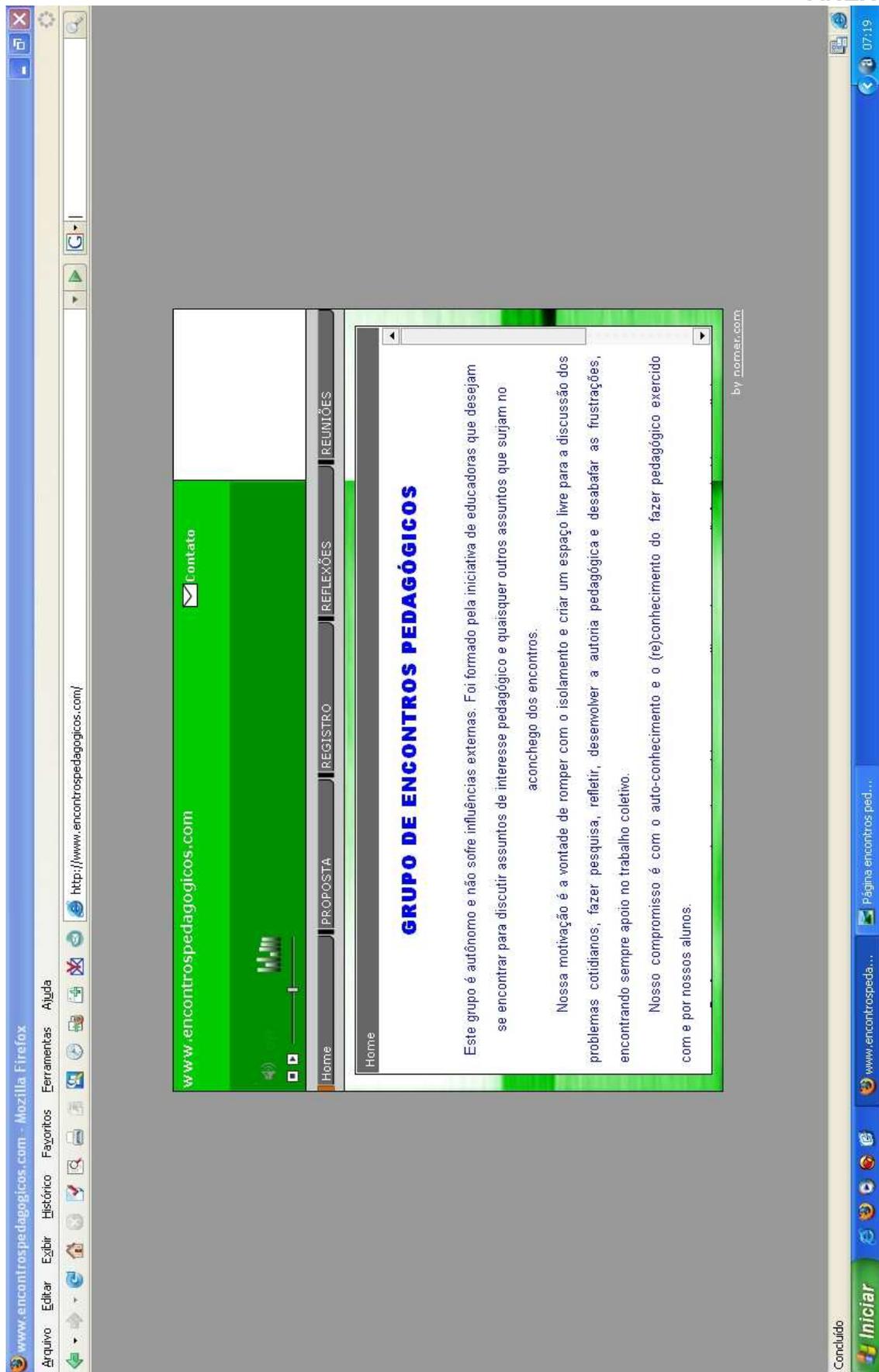
No encontro com os outros (tanto os alunos como as mães e pais, colegas e outros setores sociais), a autonomia profissional ou, caso se queira, a emancipação, deveria começar juntamente com a sensibilidade moral, pelo reconhecimento de nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades já libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de auto-suficiência para aproximar-se da solidariedade.

José Contreras

O quinto encontro do grupo deu-se em vinte e seis de novembro de dois mil e cinco, no mesmo horário e local. As participantes iniciaram a leitura dos textos, demonstrando o comprometimento que tiveram para cumprir a tarefa. Alguns textos eram curtos, outros longos, mas todos incorporaram as reflexões de suas autoras, denotando uma modalidade de texto já distante dos registros burocráticos e apenas descritivos aos quais estavam acostumadas antes da experiência no grupo. O texto de IS foi escolhido para representar o fechamento dos trabalhos, conforme reproduzido a seguir: *Partindo das reflexões e incursões em minha prática docente, devo compartilhar algumas das experiências que mais me marcaram ao longo do trabalho em grupo e que podem contribuir para nossas discussões. Primeiramente, gostaria de pontuar alguns aspectos que considero de suma importância para nossa atuação em sala de aula. O mais relevante, talvez, seja a busca do professor pelo conhecimento. Como irá provocar o desejo de aprender se não se interessa pelo conhecimento? Podemos encontrar, no entanto, inúmeras desculpas, inclusive colocarmos o próprio conhecimento em xeque: O que é conhecimento? Eu conheço tantas coisas e... , mas não é desse tipo de conhecimento que falo agora. Antes, falo do conhecimento para o agir e o pensar. A busca pessoal do professor acaba influenciando seu modo de observar, refletir e escolher determinado caminho e não outro. Nossa prática nos empurra, inexoravelmente, a fazermos escolhas como as que fiz este ano, guiada pela Antropologia, que me propiciaram uma reflexão mais profícua e, quem sabe, escolhas mais pensadas. Pessoalmente, a questão das diferenças entre grupos e pessoas sempre me intrigou e a busca para entender porque essas diferenças existiam e não eram compreendidas norteou meu trabalho inúmeras vezes. Uma experiência marcante foi com o livro de Jorge Amado, O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, narrada em nosso terceiro encontro, que acabou culminando em um prêmio para um dos alunos da 6ª série. Nesse livro, a questão das diferenças está bem presente, desde o ideal de beleza aceito pela sociedade, passando pela questão racial, de divisão de classes, entre outros. Lógico que para percorrer esse caminho tive inúmeros espinhos, porque, afinal, a escolha era minha e não dos alunos. É uma arte fazer das suas escolhas as dos outros, ou melhor, saber orientar as escolhas individuais dos outros. Para isso, é necessário adentrar no mundo conceitual do outro e ouvir sua voz, seus anseios, o que não é tarefa fácil. Porém, apesar de todos os entraves, acreditei e segui em frente, certa de que fazia o melhor possível. Notei que muitos alunos envolveram-se com a história e que, no final, o balanço foi positivo. Por isso, o segundo aspecto mais importante é acreditar nas escolhas, a despeito de todas as forças contrárias e jamais ter medo de fracassar. Mesmo quando o trabalho é cerceado pelos mecanismos de poder que permeiam os discursos e as práticas escolares, nós, docentes por escolha e profissão, devemos ter consciência que nossa missão é insubstituível, porque implica o compromisso de promover encontros.* O grupo selecionou o texto de IS por considerá-lo um aprofundamento sobre as reflexões que haviam sido narradas por ela na terceira reunião do grupo. IS conseguiu sintetizar questões importantes que foram discutidas em nossos encontros. Para FA, o texto de IS possuía autoria, no

sentido discutido no grupo, pois conseguiu enredar conhecimento, vida cotidiana e experiência, questionando e questionando-se todo o tempo sobre as conseqüências de suas ações e sobre as implicações políticas e sociais do ofício do professor, conforme nos falaram os autores estudados ao longo dos trabalhos em grupo. RU considerou que IS conseguiu aliar seus conhecimentos teóricos sobre antropologia e sua experiência prática. Isso a ajudou a aprofundar o olhar da observação, conforme Weffort (1996), demonstrando o desenvolvimento de uma prática pesquisadora. MF analisou que IS fez o caminho de “ir e vir”, da prática para a reflexão e vice-versa, apoiando-se em conhecimentos teóricos. Segundo EL, as reflexões de IS sobre as escolhas que o professor precisa fazer a todo momento, conforme nos explicou Zeichner (1993) e Contreras (2002), evidenciaram sua autonomia de pensar e agir com consciência e responsabilidade, e avaliar as conseqüências de seus atos. Portanto, IS demonstrou ser uma professora reflexiva. A avaliação do ciclo 4 da pesquisa-ação foi positiva. Consideraram as participantes que a melhora planejada na prática foi alcançada, pois agora todas adquiriram novos conhecimentos e uma nova visão sobre suas ações. A elaboração do texto síntese, apesar da dificuldade que sentiram, foi um desafio que as levou a sintetizar suas idéias, e a concluir que evoluíram consideravelmente em suas reflexões e na capacidade de desenvolver uma modalidade de texto diferente da que estavam acostumadas. A diretora e as quatro professoras da escola, onde a idéia do Grupo de Encontros Pedagógicos nasceu, avaliaram as mudanças ocorridas em suas práticas: *O trabalho no grupo nos motivou a buscar uma postura reflexiva que envolvesse toda a escola. Internalizamos a proposta de promover encontros e decidimos que adotar a Roda, proposta de Weffort (1996) e de Warschauer (1993), seria um caminho apropriado. Agora, em nossa escola, tudo é feito na Roda: nossas reuniões nos HTPCs; os alunos não fazem mais filas e sim Rodas na qual cantam e se preparam para a entrada; nas salas de aula as carteiras estão em círculo; fazemos a Roda da leitura; a Roda para solucionar problemas; e inclusive as reuniões de pais acontecem na Roda. Conseguimos nos apropriar dos registros reflexivos como um importante instrumento de trabalho. Nosso projeto pedagógico foi reformulado para priorizar essas mudanças e a formação de educadores e alunos reflexivos. Acreditamos que foram mudanças simples que qualquer escola pode promover, mas que tiveram um efeito muito produtivo na nossa forma de pensar e trabalhar. (FA, diretora da escola).* RU avaliou que o trabalho no grupo foi uma forma de quebrar paradigmas e que todas as experiências ricas que compartilharam deveriam ser divulgadas e levadas para todas as escolas da rede. O grupo elaborou, então, uma proposta a ser encaminhada à Secretaria de Educação do município. Na proposta, foi sugerida a ampliação dos encontros pedagógicos em nível da rede municipal, com vistas à valorização do trabalho pedagógico dos educadores por intermédio da criação de espaços para a reflexão coletiva. O pesquisador coletivo elaborou, então, um relatório final da pesquisa-ação, conforme segue: com relação à pesquisa, o pesquisador coletivo considerou que o trabalho foi bem organizado e atingiu seu propósito. O Grupo de Encontros Pedagógicos proporcionou um desenvolvimento profissional às participantes, levando-as a vencer desafios em busca dos objetivos do trabalho. Entenderam, no entanto, que essa experiência foi apenas um início na conquista por práticas mais reflexivas. Conquista essa que deve ser ampliada no exercício da prática docente a fim de favorecer uma construção permanente da autoria pedagógica, em consonância com o objetivo principal desta *pesquisa-ação*. A seguir, o pesquisador coletivo teceu conclusões sobre o processo formativo da pesquisa-ação. As educadoras identificaram as seguintes melhorias práticas alcançadas: Aprender a ampliar o olhar sobre a prática educativa de uma forma mais crítica e consciente. Aprender a ouvir e a valorizar a fala dos sujeitos com quem se relacionam: alunos e demais membros da escola. Aprender a olhar a rotina sob outra perspectiva. Descobrir uma nova metodologia de registros que vai além dos registros burocráticos exigidos pela escola. Aprender a delimitar um foco para os registros, utilizando as perguntas pedagógicas. A valorização do trabalho coletivo entre educadores como possibilidade de crescimento na escola e fora dela. Aprender a pesquisar a própria prática. Aprender a registrar e aprofundar as reflexões. A valorização dos estudos teóricos, como fundamento da prática. Desfrutar de um espaço para falar e desabafar livremente. Descobrir o prazer do ato de registrar. Efeito multiplicador de aplicar e

compartilhar nas escolas o que aprenderam no grupo. Aprender a compartilhar conhecimentos, respeitando as diferenças entre as pessoas. Aprender a refletir, pesquisar e ter autonomia em grupo. Superar limites impostos à prática docente. Incorporar reflexões aos registros. O pesquisador coletivo considerou que o registro reflexivo foi o objeto de estudo do grupo. No entanto, em busca da autoria pedagógica, o estudo em grupo transcendeu as possibilidades dos registros, para aprofundar reflexões sobre questões maiores que envolviam a prática educativa dos sujeitos da pesquisa. Os estudos do grupo possibilitaram a compreensão de que as práticas educativas ocorrem num contexto sócio-político-educacional que precisa ser analisado sob uma perspectiva crítico-reflexiva a fim de que a realidade seja transformada. A maior conquista, identificada pelo pesquisador coletivo, foi a constatação de que a cultura da colaboração, conforme os autores estudados, representou um caminho seguro para a construção da autoria docente e para o “apoderamento” dos sujeitos da pesquisa. Com relação ao site [www.encontrospedagogicos.com](http://www.encontrospedagogicos.com). O pesquisador coletivo avaliou que embora a temática das novas tecnologias apareça nas mais diversas propostas para a área de educação, as educadoras do grupo não estavam ainda familiarizadas com o uso das mídias interativas. Com o propósito de superar essa limitação, o site constituiu-se em uma ação interessante e estimulante para a socialização do trabalho. As participantes elogiaram a iniciativa, pois foi a primeira vez que utilizaram esse tipo de recurso, podendo participar ativamente do conteúdo a ser exibido. De acordo com a avaliação do grupo, o site efetivamente facilitou a comunicação entre as educadoras e divulgou o trabalho realizado. No entanto, o pesquisador coletivo considerou que as educadoras não conseguiram apropriar-se das potencialidades formativas que o site poderia oferecer, com vistas ao desenvolvimento da autoria pedagógica. Nesse sentido, a participação não foi tão grande quanto o esperado. As educadoras não enviaram muitas contribuições para alimentar o site, alegando que não se sentiram muito à vontade com esse tipo de exposição de seus pensamentos, sentiram vergonha e receio de exibir seus textos. Com relação à proposta final do grupo para ampliação dos encontros pedagógicos, em nível de SEDUC, o pesquisador coletivo considerou que foi uma ação política do grupo, com vistas à promoção do trabalho coletivo entre educadores, bem como da pesquisa-ação que abre perspectivas para a transformação das práticas e da realidade, em busca da conquista de espaços para a discussão dos problemas educacionais. O pesquisador coletivo concluiu que a pesquisa-ação foi bem sucedida. O sucesso deveu-se a alguns fatores que merecem ser pontuados a fim de que outros pesquisadores possam fazer o mesmo tipo de trabalho no futuro. O reconhecimento prévio da situação, o planejamento dos ciclos e das ações a ser implementadas, e a avaliação de cada ciclo foram bem realizados. Dessa forma, a boa organização do processo como um todo foi um fator muito importante para que a pesquisa fosse bem sucedida. Alguns cuidados foram tomados para que não houvesse a dispersão das educadoras, como o contrato de intenções do grupo, a comunicação constante entre as participantes por telefone e site, a construção de um clima de amizade, solidariedade e confiança entre as participantes. Minha participação como pesquisadora facilitadora do processo foi declarada desde o início e, conforme avaliação do grupo, isso fez com que se estreitassem os laços de amizade e confiança entre nós. Com relação ao objetivo principal da pesquisa, qual seja conhecer possibilidades de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente, o pesquisador coletivo avaliou que a pesquisa-ação foi uma excelente metodologia. Ao mesmo tempo em que possibilitou um estudo sobre a construção da autoria pedagógica das educadoras, a pesquisa-ação tornou-se um processo de desenvolvimento da autoria desses sujeitos que juntos aprenderam a pensar e a criar um caminho metodológico próprio e adequado aos objetivos traçados. O pesquisador coletivo concluiu que os objetivos desta pesquisa foram satisfatoriamente alcançados e que a pesquisa-ação comprovou sua eficácia como método de melhoria das práticas. Dessa forma, o Grupo de Encontros Pedagógicos encerrou a pesquisa-ação. As atas dos encontros pedagógicos serão transformadas por mim, pesquisadora, em dissertação de mestrado sob o título: *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*.



**GRUPO DE ENCONTROS PEDAGÓGICOS  
QUADRO-RESUMO DOS CICLOS DA PESQUISA-AÇÃO**

Ciclos iterativos	Ação Planejada	Implementação	Avaliação
Ciclo 1	Escolher um foco para os registros reflexivos, buscando aprofundar o olhar da observação.	Agosto/2005	Distanciamento da prática para melhor avaliá-la. Progresso na forma de ver o trabalho e as pessoas com quem trabalham, sendo possível olhar melhor a própria atuação. Registros usados com diferentes propósitos, dependendo da função na escola. Experiência inicial rica. Foi possível que todas vissem os vários lados do trabalho coletivo, exercitando a compreensão. Aprofundamento do olhar da observação. Atitudes reflexivas. Houve o encontro planejado. Isso trará benefícios para a prática. Efeito multiplicador do trabalho. <b>Dificuldades:</b> Não era fácil começar e até o momento o foco estava disperso. Falta de tempo, medo e dificuldade de expressar pensamentos e sentimentos.
Ciclo 2	Utilizar perguntas pedagógicas.	Setembro/2005	Houve uma boa evolução dos registros, as reflexões se aprofundaram, as participantes conseguiram desenvolver uma compreensão maior da prática dos registros reflexivos e estão aprendendo muito com a troca de experiências. A leitura dos textos teóricos está ajudando nessa evolução. Tem sido uma oportunidade de fazer pesquisa e aprender a relacionar a teoria com a prática. Ocorreu principalmente uma mudança de percepção e de atitude diante das situações rotineiras. Sentiram-se mais confiantes para identificar problemas e buscar soluções. O apoio do grupo tem sido fundamental nesse sentido. A pesquisa estava caminhando bem. Estavam aprendendo a pesquisar a própria prática. <b>Dificuldades:</b> Falta de tempo, falta de organização, incorporar reflexões aos registros meramente descritivos.

Ciclos iterativos	Ação Planejada	Implementação	Avaliação
Ciclo 3	Buscar fundamentar as reflexões com a teoria estudada.	Outubro/2005	<p>Prazer de compartilhar experiências, ter um espaço para dizer o que se pensa sem medo. Estava acontecendo uma melhora significativa na qualidade e na frequência dos registros. A rotina passou a ser vista como um amplo campo de estudo e de descobertas. Abertura de uma nova perspectiva para o olhar. Sentiam-se entre iguais num processo de crescimento. Refletir sobre as ações com mais clareza e autonomia. Participantes estavam se apropriando da prática dos registros reflexivos. Estava sendo interessante planejar as ações, como se tivessem desafios a superar. Sentiam-se motivadas e não esqueciam os objetivos previstos. Esses objetivos se convertiam em etapas de aprendizagem e em conhecimentos. Estavam construindo a práxis educativa. <b>Dificuldades:</b> Os bloqueios não foram vencidos completamente.</p>
Ciclo 4	Redigir um texto especial sintetizando os benefícios da experiência realizada no grupo de estudo e formação.	Novembro/2005	<p>A melhora planejada na prática foi alcançada, pois agora todas adquiriram novos conhecimentos e uma nova visão sobre as ações. A elaboração do texto as levou a sintetizar as idéias e a concluir que evoluíram consideravelmente em suas reflexões e na capacidade de desenvolver uma modalidade de texto diferente da que estavam acostumadas. O trabalho foi uma forma de quebrar paradigmas. O trabalho foi bem organizado e atingiu seu propósito. O Grupo proporcionou um desenvolvimento profissional às participantes, levando-as a vencer desafios. As participantes se posicionaram politicamente. O grupo alcançou melhorias práticas e os objetivos traçados para o trabalho. Desenvolveram a autoria pedagógica, criando modos e meios de interferir na realidade, superando limitações. <b>Dificuldades:</b> Não foi fácil elaborar o texto síntese.</p>

