

A pesquisa-ação e suas repercussões:

confrontando aprendizagens, em diferentes tempos e espaços, no processo de desenvolvimento profissional de professores

Rinaldo Molina

Como citar: MOLINA, R. A pesquisa-ação e suas repercussões: confrontando aprendizagens, em diferentes tempos e espaços, no processo de desenvolvimento profissional de professores. *In*: ABDALLA, M. F. B.; FERREIRA, M. C. C.; LEITE, S. A. S. (org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília: Oficina Universitária, 2007. p. 31-44.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-60810-01-7.p31-44>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A pesquisa-ação e suas repercussões: confrontando aprendizagens, em diferentes tempos e espaços, no processo de desenvolvimento profissional de professores¹

Rinaldo MOLINA²

INTRODUÇÃO

O texto que segue tem o propósito de apresentar os resultados de uma pesquisa que procurou observar como processos de formação de professores em serviço podem auxiliar na produção de mudanças na prática de professores.

Mais especificamente verificar se ocorreram aprendizagens realmente efetivas, significativas e duradouras quando da participação de professores numa parceria escola-universidade constituída sobre os fundamentos da pesquisa-ação colaborativa.

Para isso compara as contribuições advindas da participação em um processo construído sobre estes moldes, expostas por quatro docentes, em dois momentos vividos por eles em suas trajetórias profissionais. O primeiro momento tratou de explicitar contribuições narradas durante a vivência do seu processo. O segundo foi marcado pelo seu término. Findo o processo, os professores mudaram de escola e passaram dezoito meses trabalhando em novos contextos, sem o acompanhamento da equipe de pesquisa. Como ou o que reconheceram em sua vivência docente como sendo desencadeado por essa experiência? O que dela vivia e repercutia em suas ações?

¹ Este texto tem como base a Dissertação de Mestrado "A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino". Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, São Paulo, 2003.

² Professor da rede pública estadual de ensino/ SP; Doutorando em Educação - Universidade de São Paulo, e-mail: rmolina@pop.com.br.

Na construção do estudo desejamos conhecer expressões, manifestações, mudanças, contribuições. Tivemos de ouvir os professores, entender como compreenderam e que sentido deram à experiência, buscando identificar os conhecimentos que adquiriram e construíram a partir daquele processo.

Nesta perspectiva, os relatos se tornaram excelente forma de abordagem, já que a adoção de narrativas implica considerar a voz dos professores, o que dá acesso às suas teorias pessoais, bem como, ao seu conhecimento prático.

Portanto, o primeiro momento teve, como fonte de dados, narrativas escritas – relatórios de pesquisa - produzidas durante o transcorrer da pesquisa-ação (ago/1996-ago/2000). O segundo momento teve, como fonte de dados, narrativas orais – entrevistas - realizadas com cada um dos sujeitos passados dezoito meses de seu término (dez/2002).

Damos a conhecer a seguir, dentro dos limites que nos possibilita este texto, características gerais dos dois momentos: no primeiro, tratamos de apresentar a pesquisa-ação colaborativa e, no segundo, apresentamos as novas realidades educacionais com que se defrontaram os professores. E, para finalizarmos, procuramos, por meio de um quadro, apresentar e comparar as contribuições vivenciadas nos dois espaços anteriores.

1 NOVAS PROPOSTAS EM FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA EM PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

As frases abaixo foram narradas pelos sujeitos deste estudo. Buscamos reproduzi-las para introduzir, **a partir da visão de cada um dos quatro protagonistas**, a validade da experiência que ora iniciamos a apresentação.³

Este projeto está proporcionando um momento de discussões para a qualificação pessoal e profissional, compromisso e postura. Estreitou laços entre a equipe escolar e reacendeu o desejo de estudar de forma sistemática (Prof^o Cida).

O projeto trouxe à minha prática pedagógica um preocupar-se constante com a qualidade do meu trabalho e a possibilidade de reflexão sobre esta prática, fornecendo instrumentos necessários para que isso ocorresse de fato: por meio de leituras; elaboração de textos, o que nos obriga a sistematizar e fundamentar melhor nossas idéias; trocas de experiências entre os professores envolvidos; orientação e acompanhamento dos professores da universidade; cursos,

³ Para uma visão mais aprofundada das contribuições do projeto que ora apresentamos, para o desenvolvimento profissional dos professores, ver MOLINA e MIZUKAMI (2001).

que dão possibilidade de aprofundar ainda mais a nossa formação (Profª Ivonete).

O projeto nos deu a possibilidade de adquirir e resgatar a vontade de aprender, de voltar à universidade, ter contato com as novas produções acadêmicas e, principalmente, conseguiu fazer com que questionássemos as nossas práticas em sala de aula, conseguindo investigar e registrar as nossas falhas e avanços, sendo pesquisado e pesquisador ao mesmo tempo (Prof. Francisco).

Através da parceria, pude aprender que as respostas aos nossos problemas são morosas e que somos autores e, conseqüentemente, responsáveis por elas. Compreendi ser a sala de aula um cenário extremamente rico para as minhas reflexões e que a maioria das respostas que preciso estão na reflexão de minha prática e no diálogo aberto com o grupo sobre os problemas ou dificuldades detectadas nesse espaço. Considero ser nesse diálogo que me distancio da prática, torno possível a observação de meu trabalho em sala de aula, e passo a ser, assim, um investigador dela (Profª Rosa).

O Projeto “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores” (1996-2000) foi desencadeado pela equipe de uma escola,⁴ o CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério / Pirituba⁵ (cerca de 24 componentes), que foi à procura de parceria na Faculdade de Educação Universidade de São Paulo (05 componentes).

Mas o que os mobilizou para participarem dessa parceria?

No caso dos primeiros, estavam interessados em melhorar o ensino que ministravam. Para os pesquisadores, havia a preocupação com a melhoria da formação oferecida aos/pelos professores formadores da escola pública, e a intenção de poder auxiliar na transformação da escola em uma comunidade crítica.

Mesmo com a possível diferença e a heterogeneidade das equipes, uma coisa de imediato foi comum ao grupo escola - universidade, ambos traziam em si uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público, o que os tornou parceiros de ideais.

No início do processo, principalmente nos dois primeiros anos, havia um contexto que favorecia bastante sua efetivação na escola: os

⁴ Estaremos utilizando o nome *professor* para designar toda a equipe da escola que foi composta por: professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção.

⁵ Curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) oferecido no nível médio na rede pública de ensino do estado de São Paulo/Brasil.

professores que procuraram os pesquisadores⁶; um número significativo de participantes; a diretora da escola que acompanhava o processo; o grupo aberto à reflexão; enfim, havia uma infra-estrutura de desejo de ser melhor no que se faz, virtualmente vantajosa.

Porém, os dois primeiros anos foram de dúvidas e incertezas. Cada uma das equipes tinha seus problemas em relação à condução da experiência na escola.

Para os pesquisadores, havia a orientação teórica que demarcava o seu campo de atuação, mas estava longe, distante do cotidiano escolar que pretendiam estudar. Havia, também, a pressão da comunidade acadêmica, conseqüência da inovação da proposta que preconizava a superação da barreira divisória entre professores e acadêmicos.

Os professores viviam o dia-a-dia escolar, conduzidos pela prática, resolvendo problemas e procurando ensinar da melhor forma possível, mas distantes, e, na maioria das vezes, longe de um pensar pedagógico teorizado. Além disso, os dois grupos sentiam a pressão da instituição financiadora⁷ quanto aos resultados e à qualidade do trabalho realizado.

Para atingir a qualidade desejada, os encontros eram semanais e viabilizados via reuniões do grupo como um todo e subgrupos. Tal procedimento foi orientador,⁸ como afirma o subgrupo de Matemática:

A instalação do projeto na escola possibilitou a introdução de uma sistemática de estudos coletivos no grupo. Através destes estudos coletivos foi possível compartilhar e comunicar projetos por meio de uma linguagem comum, bem como concatenar ações do projeto para além dos interesses individuais dos envolvidos. A dinâmica estabelecida entre o grupo geral de professores e os subgrupos possibilitou o acompanhamento mais intenso do trabalho, por meio do fortalecimento de um 'nicho' ou núcleo de envolvidos - subgrupo - e da manutenção de um espaço mais geral de compartilhamento e articulação dos projetos, cuja manutenção demandava um trabalho constante de sistematização de ações e comunicação por parte dos subgrupos (Subgrupo de Matemática).

⁶ É preciso afirmar que havia na escola dois professores que assumiram a posição de coordenadores do projeto na escola. Realizavam a mediação escola-universidade e foram de extrema importância para a consolidação da parceria.

⁷ Houve financiamento junto à Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP).

⁸ O grupo mantinha reuniões periódicas para trocas de idéias, estudos, informações, direcionamento dos trabalhos etc. e havia dois tipos de reuniões uma com todos os envolvidos e outra, em subgrupos temáticos (Matemática,- Estágio Supervisionado, Arte e Comunicação, Ciências Sociais etc.)

Houve, aí, a aproximação das pessoas e, a partir dela, foi elaborada a maioria das intervenções. Na condução das atividades, as decisões eram tomadas com base nas necessidades postas pelo grupo da escola que tinha como referência dificuldades ligadas ao seu próprio trabalho junto aos alunos, à escola e/ou internos ao próprio processo de pesquisa-ação, como está apresentado na fala das professoras Rosa e Ivonete:

As atividades desenvolvidas no coletivo de professores representam o grande avanço que este projeto trouxe a nossa prática docente, não apenas em termos de quantidade, mas, principalmente, em qualidade para as nossas ações pedagógicas (Prof^a Ivonete).

No decorrer da pesquisa compreendi a importância da proximidade das pessoas que se unem em torno de um objetivo comum. Pude observar novos conhecimentos produzidos na escola. A experiência realizada é um exemplo vivo de trabalho coletivo em que entram as emoções, dúvidas e resistências dos envolvidos desencadeando nos professores uma cultura de análise (Prof^a Rosa).

A primeira visão geral do que acontecia no projeto se deu na preparação e apresentação no IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).⁹ Houve, na oportunidade, o reconhecimento pelo meio acadêmico, da qualidade do que estava sendo produzido, o que deu à equipe legitimidade ao que produziam. Nesta ocasião, os professores puderam ter uma visão de síntese da vivência, se reconheceram como autores e houve como saldo positivo, para a continuidade da experiência, o fortalecimento e a coesão do grupo.

A nossa participação no ENDIPE foi [...] uma experiência inédita ao apresentar nossas produções[...] e sermos reconhecidos, elogiados, tanto por especialistas pertencentes à academia, como por professores que possuem um interesse especial por educação. Por tudo isso, fica até difícil relatar esta experiência que nos encheu de dignidade e, ao mesmo tempo, aumentou a nossa responsabilidade perante a continuidade do projeto (Prof^a Ivonete).

A partir do terceiro ano, surgiu um enfrentamento direto com a Secretaria Estadual de Educação/SP e com a Diretoria Regional de Ensino/Norte 1. Foram impostas mudanças desnecessárias no CEFAM¹⁰

⁹ Encontro que aconteceu na cidade de Águas de Lindóia/SP, em maio de 1998.

¹⁰ Houve, sem organização nenhuma e sem consulta da comunidade escolar, a transferência do CEFAM da EE Ayres de Moura para a EE Alípio de Barros. Escolas que, apesar de estarem sob a responsabilidade da mesma Diretoria de Ensino, mantinham uma organização interna e uma distância muito grande uma da outra.

e um número significativo de docentes teve de deixar as aulas e abandonar o processo de investigação.¹¹

Nos últimos anos, apesar destas interferências, mas com o fortalecimento do grupo pós-ENDIPE, a produção se intensificou e a parceria se fortaleceu: o grupo da escola construiu uma compreensão mais apurada das bases teóricas da pesquisa; alguns participantes voltaram à universidade, como alunos especiais, na graduação e/ou pós-graduação; alguns ingressaram no mestrado; evidenciaram-se a aprendizagem e o domínio de novas tecnologias; os alunos tiveram espaço e se tornaram parceiros de investigação; a observação, reflexão, sistematização e divulgação das ações foram consolidadas.¹²

Em sua tese de livre docência, Garrido (2000, p. 58-88) apresentou a visão de um grupo de professores sobre sua participação nesta pesquisa:

Nesse processo os professores assinalaram certos marcos da sua trajetória: os cursos de digitação, que os iniciaram na Internet e em novas formas de produzir textos e materiais; a introdução ao uso educacional de novas tecnologias da informação e comunicação, que lhes permitiu incorporar novas práticas em sala de aula; as apresentações públicas e o reconhecimento do seu trabalho; a abertura intelectual propiciada pelos cursos na FEUSP; a aprovação no concurso público de efetivação; os projetos que desenvolveram [...] Aprenderam a definir problemas para poder investigá-los. Adquiriram competências investigativas para levantarem dados e interpretá-los segundo critérios e de forma mais sistemática. Reconheceram a importância da documentação e do registro [...] investiram no estudo sistemático [...] Tão ou mais importante que essa retomada do estudo sistemático foi o esforço de pôr em prática a aprendizagem adquirida sobre o aprender a aprender, a interdisciplinaridade, o estudo do meio, o uso das novas tecnologias, o papel da memória coletiva no processo de identidade, a análise da interação em sala de aula, a atuação do professor reflexivo [...]

A independência conquistada, o respeito à igualdade de direitos, o enfrentamento de situações adversas de forma coletiva e o comprometimento com o andamento do processo de investigação confiaram um teor de ineutralidade/intervenção no âmbito da escola e das práticas pedagógicas. Ficaram explicitadas e ganharam visibilidade, deste modo, às dimensões políticas e éticas do projeto emancipatório da pesquisa colaborativa.

¹¹ Para uma visão aprofundada dos limites encontrados no processo, ver MOLINA e MIZUKAMI (2002).

¹² Mais informações ver: GARRIDO (2000); GARRIDO et al. (1998, 2000); MOLINA e CAMARGO (1998); PIMENTA et al. (2000); GARRIDO, MOLINA e MORAES et al. (2004).

Por meio da reflexão colaborativa, os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento, o que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando uma comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. (PROJETO QUALIFICAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2000, p. 25).

A participação intensa à procura da problematização e resolução das necessidades suscitadas pela escola foi a história do “Projeto” e deu suporte a todo o aprendizado conquistado, numa articulação entre situações de trabalho, investigação e formação.

Com o seu término, os professores, especialmente quatro deles,¹³, se inseriram em outros contextos escolares, estiveram em contato com novas realidades educativas, sem o apoio da universidade e de seus companheiros de pesquisa. Foi, exatamente, a partir da experiência destes quatro docentes que organizamos nosso estudo.

Mas, antes de explorarmos o que mais especificamente nos interessa, como eram estes novos contextos que agora vivenciavam?

2 DIFERENÇAS DE CONTEXTOS E PROBLEMÁTICAS DA ESCOLA PÚBLICA: A NOVA REALIDADE ESCOLAR

Em decorrência da grande pressão política educacional, já indicada, o grupo do projeto se desfez e cada um de nossos quatro sujeitos tomou o seu caminho profissional. Dezoito meses se passaram e rumos diferentes seguiram, mas como apresentaram estes novos locais de trabalho? Como se reportam a ele?

A história de nossos protagonistas nesses novos espaços de trabalho não foi a mais tranqüila. Todos se depararam com realidades completamente adversas àquelas que viviam. Houve um choque entre o que viveram e o que encontraram tanto com relação aos alunos, quanto com os professores, bem como com a estrutura de funcionamento da instituição. Abaixo damos a conhecer aquilo que os professores expressaram sobre esta realidade.

Três dos sujeitos relataram que encontraram nas novas escolas (públicas) um espaço desprovido de trabalho coletivo, estudo e

¹³ Dentre os 38 professores que participaram do projeto, 11 vivenciaram todos os seus quatro anos. Destes 06 saíram da escola e continuaram trabalhando paralelamente, os outros 05 participaram de todo o processo como professores do CEFAM. São quatro destes professores que tomamos como sujeitos.

despreocupado com a formação dos professores. Locais em que o trabalho pedagógico não era valorizado.

Diretores conservadores preocupados com as questões administrativas e distantes dos problemas pedagógicos enfrentados pelos professores. A preocupação era cumprir horário; os diários de classe estarem impecáveis; não deixar o aluno pichar ou destruir a sala de aula e a escola. O papel que a direção assumia era o de cercear, de impor como deveriam acontecer as coisas. Não havia abertura para ouvir os alunos e professores.

Tal situação gerava um descontentamento muito grande dos alunos. Eles participavam muito pouco da escola, tudo era imposto. O aluno tinha que ficar quieto, usar uniforme, ficar dentro da sala de aula, não podia chegar atrasado, senão levava suspensão ou era advertido. A pressão em torno da nota era muito grande e, por conta disso, a orientação pedagógica era tradicional-tecnicista. Os alunos demonstravam seu descontentamento quebrando, pichando, furando pneus de automóveis ou ameaçando o professor etc.

A coordenação pedagógica era ausente. Nas reuniões que coordenavam nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que deveriam servir de suporte para uma discussão sobre o processo pedagógico e para a discussão e implementação de projetos, fazia-se o que queria: corrigiam-se trabalhos, elaboravam-se aulas, trocavam-se atividades, mas sem terem objetivos claros e sem nenhum tipo de organização ou interferência do coordenador.

Quanto aos docentes, encontraram um grupo inseguro que produzia trabalhos isolados, mas que falava do desejo de melhorar a qualidade do seu trabalho, porém não sabia como fazer e tinha medo de expor o que fazia. Além disso, um grande número de professores trabalhava em mais de uma escola cumprindo até três períodos de trabalho por dia (manhã, tarde e noite).

O quarto sujeito atuou pouco tempo em uma escola pública, que tinha os mesmos problemas relatados anteriormente. Atuou, também, numa escola particular em que, como se tratava de uma escola conceituada, encontrou um espaço favorável para realizar seu trabalho com condições básicas: coordenação pedagógica atuante, bom salário, reuniões pedagógicas realmente com fim pedagógico etc.

Estas sucintas informações, manifestadas pelos professores pesquisados, não fugiram ao que vêm sendo criticado pela literatura que trata da escola e da formação de seu corpo docente, ou seja: um alto grau de individualização, o ensino visto como uma atividade técnica, a competição, a baixa remuneração, o alto número de escolas em que um mesmo professor ministra aulas, a dificuldade da escola de lidar com a

nova demanda social que hoje a freqüenta, a falta de apoio da coordenação e da direção, entre outros aspectos. Estes foram, na verdade, os problemas de base, sobre os quais se assentaram as grandes discussões que permeiam hoje a formação dos professores e o ensino. (ELLIOT, 2000; NÓVOA, 1997; OLIVEIRA, 1997; TORRES, 1998; ZEICHNER, 2000).

Feita esta breve apresentação, partiremos agora para a terceira parte de nosso texto. Nela trataremos de expor e traçar quais foram as contribuições da vivência do processo de pesquisa-ação para os professores nas duas circunstâncias relatadas.

3 COMPARANDO DIMENSÕES DAS CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA-AÇÃO, EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS, PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES.

As apresentações realizadas procuraram dar ao leitor uma visão abrangente dos contextos que os professores tiveram como base para a realização de seu trabalho, durante e após a vivência de pesquisa-ação.

Antes de apresentarmos os resultados e observando o alerta de ZEICHNER (2000), de que os docentes vêm sendo pouco ouvidos em pesquisas a seu respeito, procuramos ouvi-los e produzir conhecimentos a partir do ponto de vista dos próprios, o que vem sendo entendido como uma das possibilidades para o aprofundamento no fenômeno educativo, o que poderia viabilizar a melhoria na compreensão de processos formativos, vivenciados no local de trabalho, que suportariam as reformas político-educacionais e de desenvolvimento profissional docente.

Assim, inicialmente, gostaríamos de afirmar que os dados analisados emergiram do próprio material e que, para uma melhor organização e posterior comparação, foram ordenados em dimensões e subdimensões.

Quanto às dimensões, foram quatro as que mais se sobressaíram, a saber: a coletiva, a didático-pedagógica, a pessoal e a político-educacional.

QUADRO I - Comparação das contribuições de uma pesquisa-ação colaborativa em dois momentos do processo de desenvolvimento profissional dos professores

Contribuições presentes nos RELATÓRIOS (Agosto/1996 a Agosto/2000)		Contribuições presentes nos ENTREVISTAS (Dez/2002)		
SUBDIMENSÕES				
COLETIVA DIMENSÕES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfrentamento e resolução de problemas de forma coletiva. ➤ Diálogo entre o grupo de professores como possibilitador de distanciamento da prática – facilitador da reflexão. ➤ Consolidação de uma cultura de análise. • Referência profissional no trabalho coletivo, em parceria. • Busca de aproximação e de construção de atividades/ planejamento coletivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Referência profissional no trabalho coletivo, em parceria. • Busca de aproximação e de construção de atividades/ planejamento coletivamente ➤ Fomentar o espírito cooperativo. ➤ Procura de espaços de discussão. ➤ Intervenção junto ao coletivo de forma não impositiva e com respeito aos limites do outro 		
DIDÁTICO- PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação dos alunos no planejamento da disciplina. • Questionamentos, comprometimento e responsabilidade frente à qualidade do ensino que ministra. • Observação da função social dos conteúdos. • Valorização e reconhecimento dos / Compromisso com os problemas e a realidade dos alunos. • Interdisciplinaridade. • Utilização de novas tecnologias / novas linguagens. • Pesquisa de materiais didáticos para a preparação das aulas • Proposição do trabalho coletivo e da socialização entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos, comprometimento e responsabilidade frente à qualidade do ensino que ministra. • Observação da função social dos conteúdos. • Valorização e reconhecimento dos / Compromisso com os problemas e a realidade dos alunos. • Interdisciplinaridade. • Utilização de novas linguagens. • Pesquisa de materiais didáticos para a preparação das aulas. • Proposição do trabalho coletivo e da socialização entre os alunos. 		
PESSOAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vontade de ler e estudar. ➤ Ver o trabalho reconhecido, valorizado por outros. ➤ Maior tempo pessoal de investimento nas tarefas escolares. ➤ Aceitação da crítica como processo de crescimento. • Responsabilidade pela autoria do trabalho docente. • Aprovação em concurso público e mestrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade pela autoria do trabalho docente. • Estabilidade profissional e melhores salários. ➤ Atitudes metacognitivas / Construção de uma atitude investigativa: observar, ouvir, registrar, experimentar, reformular etc. ➤ Assumir as deficiências e a possibilidade de sua transformação como crescimento. ➤ Assumir para si o próprio processo de formação. ➤ Transformação das relações interpessoais. ➤ Encontrar prazer e importância no que faz. ➤ Admissão dos problemas de formação – de conteúdos, didático-pedagógicos e pessoais. 		
POLÍTICO- EDUCACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Visão da repercussão e implicação das políticas educacionais no trabalho docente. • Interesses em decisões de cunho político educacional. • Sentimento de poder de decisão sobre o papel do professor na escola. • Análise da realidade social da escola e dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão da repercussão e implicação das políticas educacionais no trabalho docente. • Participar em sindicato, conselho de escola. • Sentimento de poder de decisão sobre o papel do professor na escola. • Análise da condição social da escola e dos alunos. ➤ Assumir a ação política do trabalho docente e o compromisso social da educação. ➤ Fomentar união dos professores por uma luta comum (salários, jornada de trabalho, investimentos públicos em educação etc). ➤ Estimular outros professores a divulgarem suas práticas. 		

Mas, quais as contribuições apresentadas pelos professores?

Para facilitar a sua visualização, apresentamos, no Quadro I, as contribuições da pesquisa colaborativa relatada para o desenvolvimento profissional dos professores, enfocando os dois momentos expostos.

No Quadro I, na coluna menor (margem à esquerda), encontramos as quatro *dimensões* observadas (coletiva, didático-pedagógica, pessoal e político-educacional). Nas duas colunas maiores, encontramos as subdimensões, que se referem a cada uma das dimensões, organizadas em quadros menores. Temos, na primeira

coluna, as contribuições relatadas na elaboração dos relatórios e, na segunda, as contribuições apresentadas nas entrevistas. Em negrito, com marcadores diferenciados e, nas duas colunas, encontramos as contribuições que aparecem em comum, isto é, foram relatadas tanto nos relatórios como nas entrevistas.

Em linhas gerais, foi possível observar que as temáticas se encontram em consonância com resultados atingidos por outras pesquisas realizadas por autores que desenvolveram estudos de cunho similar ao do projeto estudado (REALI; MIZUKAMI, 2002; MALDANER, 2000, entre outros).

Encontramos nos professores indícios e pistas, observando os dois momentos, em que construíram uma inquietude em relação à escola.

Se enfocarmos as quatro temáticas, veremos que a atuação se deu em pontos nevrálgicos dos processos que envolvem a escola e sua comunidade: A - o trabalho coletivo, incentivado durante a pesquisa-ação, foi uma das principais referências para os professores nos novos contextos; B - o investimento na ação didático-pedagógica demonstrou sua validade para que o trabalho docente possa atingir a tão almejada melhoria no atendimento às crianças das classes populares que hoje têm acesso à educação pública;¹⁴ C - o desenvolvimento pessoal, que indicou diretamente para o prazer e a responsabilidade do professor na realização de suas atividades dentro da instituição escolar e D - a ampliação da visão da influência político-educacional sobre a desvalorização docente e a implicação das decisões deste cunho em seu trabalho diário.

Pensamos que um dos fatores mais relevantes, que pudemos depreender dos resultados, seria o fato da maioria das contribuições terem se mantido, no segundo momento, o que demonstrou a profundidade que pode atingir um processo formativo de professores construído em seu *locus* de trabalho.

A realidade desfavorável encontrada no espaço da nova escola teria tudo para favorecer a quietude e o desaparecimento das conquistas relatadas pelos professores. Fato que não se efetivou. Pelo contrário, o que vimos foram novas conquistas que, muito provavelmente, decorreram da vontade de levar adiante e expandir as conquistas efetivadas, fazer melhorar o trabalho realizado por outros professores e defender ideais de melhoria e de respeito ao ensino oferecido aos alunos.

Em relação às subtemáticas, pudemos ver que:

1º - A maioria das contribuições levantadas, no primeiro momento, estão presentes no segundo. As que se repetiram o fizeram,

¹⁴ Mais informações sobre as contribuições da pesquisa-ação sobre o trabalho didático pedagógico dos professores ver: MOLINA (2003 e 2004).

muito provavelmente, porque continuaram encontrando vez e voz na ação-pensamento dos professores.

Não houve, então, a interrupção no investimento de alguns fundamentos construídos durante o processo. Diríamos que construíram novos saberes no processo de pesquisa e continuaram cultivando pós pesquisa-ação.

Quando observamos as que não se repetiram, vimos que nossos sujeitos realmente não poderiam repeti-las. As condições dos locais em que trabalhavam e/ou o tempo que estiveram naquelas instituições tornaram inviáveis sua manutenção. O que não significaria que eles tenham perdido ou esquecido tais aprendizagens.

Um alerta se faz necessário. Não podemos deixar de atentar, novamente, para o fato dos professores estarem trabalhando em realidades completamente diferentes daquelas em que o primeiro momento foi fundamentado. Enquanto no primeiro, apesar das imposições realizadas pela Secretaria Estadual de Ensino e pela Diretoria Regional de Ensino, havia uma equipe fortalecida, com encontros periódicos, com o apoio dos pesquisadores da universidade, impelida a refletir e transformar sua prática. No segundo, o ambiente era bastante desfavorável: grupo de professores, na maioria das vezes desinteressados, com prevalência do trabalho individual, sem respeito ao aluno etc.

2ª - Houve um grande número de contribuições novas no segundo momento

Nossa hipótese foi que as aprendizagens do primeiro momento se transformaram em decorrência das novas realidades de trabalho e, no processo de desenvolvimento profissional, foram, sobre o alicerce já sólido da experiência dos quatro anos, ganhando autonomia e produzindo novas formas de atuação sobre seu fazer.

Os esforços realizados para vencerem obstáculos e dificuldades, no primeiro momento, trouxeram um desassossego. Pareceu-nos que este conduziu a não permanecerem calados e a tomarem iniciativas, bem como terem maior visibilidade sobre seu próprio desenvolvimento profissional nos novos espaços que agora estavam trabalhando.

O processamento das vivências, de acordo com cada um deles, gerou contribuições profissionais que repercutiram em vários aspectos de suas vidas: mudanças da compreensão do papel do docente, na elaboração das aulas, na valorização pessoal e profissional, na relação professor-aluno e professor-professor, na afirmação da carreira profissional, entre outros.

A aprendizagem decorrente da participação na pesquisa colaborativa e a investida nos novos locais de trabalho, para a melhoria da qualidade do trabalho oferecido, pareceram indicar para conquistas que se consolidaram em suas vidas profissionais. Ou seja, por meio do que aprenderam, puderam se defrontar com uma nova realidade e não perder o ímpeto da luta pela qualidade do ensino.

De forma deliberativa, pela reflexão e diálogo, os professores desenvolveram conhecimentos práticos sobre os problemas que enfrentaram nas escolas. Entrevieram, elaboraram, experimentaram, avaliaram e redefiniam os modos de intervenção com vistas à evolução individual e coletiva e ao oferecimento de uma educação de alta qualidade para todos os estudantes.

Assim, parece-nos que a formação oferecida, por meio da reflexão e tomada de consciência das próprias ações empreendidas pelas atitudes de exame sobre suas práticas por meio do investigar e do interpretar, resultou no questionamento, confronto e reelaboração das teorias pessoais, e na posterior manifestação e concretização de novas teorias pessoais. Portanto, para encerrar, a partir de nosso estudo, pudemos ver que - e aqui gostaríamos de fazer nossas as palavras de Elliott (2000, p. 265):

Através da [...] pesquisa-ação, os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos que enfrentaram. E mais, ao largo deste processo puderam definir seus próprios problemas à luz de sua autocompreensão dos papéis e tarefas profissionais que desenvolviam. Nesta perspectiva de formação continuada de professores centrada na escola, a melhora da prática profissional se baseou [...] na autocompreensão dos professores sobre seus papéis e tarefas enquanto tais [...].

REFERENCIAS

ELLIOTT, J. *Investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata, 2000.

GARRIDO E. *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. 2000. 111f. Tese (Livre Docência)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____; FUSARI, M.F.R.; MOURA, M.O.; PIMENTA, S.G. A pesquisa colaborativa, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 9., 1998, Águas de Lindóia, São Paulo. *Anais...*, 1998. v. 1. p. 48-40

_____; PIMENTA, S.G.; MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: Marin, A. *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000, p. 89-112.

- _____. , et al. *Ensinar para a autonomia e transformação: uma experiência brasileira no ensino superior*. In: CIDIU - CONGRESO INTERNACIONAL DOCENCIA UNIVERSITARIA E INNOVACIÓN. 3.,2004, Girona, Espanha. *Resumos...* Barcelona: Signo Impressó Gràfica S.A., 2004. v. 1. p. 250.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.
- MOLINA, R. Pesquisa colaborativa e saberes pedagógicos. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA FEUSP. *Anais....* São Paulo: FEUSP, 2003.
- _____. A pesquisa-ação colaborativa como uma fecunda alternativa para mudanças na prática docente. Assim falam os professores In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 12., 2004, Curitiba, Paraná. *Anais...*, 2004. 1 CD- ROM.
- _____; CAMARGO, R. M. Pesquisa em formação continuada: uma experiência de coordenação realizada por dois professores do segundo grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 9., 1998, Águas de Lindóia, São Paulo. *Anais...*, 1998. p. 450.
- _____. ; MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa colaborativa sob o ponto de vista de professores - possíveis contribuições para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente. In: VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI. 6., 2001, Águas de Lindóia - SP. *Anais...* São Paulo: EDUNESP, 2001. v. 1. p. 1-13.
- _____; MIZUKAMI, M.G.N.A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento da docência: apontamentos dos professores sobre limites e sugestões de um processo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 5., Águas de Lindóia, SP. *Anais...* 2002. 1 CD-ROM.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, 15-34.
- OLIVEIRA, M. R. S. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 1997. p. 131-158.
- PIMENTA, S.G.; MOURA, M.O.; GARRIDO, E. Qualificação do ensino público e formação de professores. *Proposições*, v. 11, n.1 (31), p 56-69, 2000.
- PROJETO QUALIFICAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Relatório final do Projeto Qualificação do ensino público e formação de professores*. São Paulo: FAPESP/Programa Ensino Público, 2000.
- REALI, A.M.M.R. ; MIZUKAMI, M.G.N. Escola e aprendizagem da docência. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CRÍTICAS E PERSPECTIVAS. 2., 1998, São Paulo, *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 1998, p.173-191.
- ZEICHNER, K. Entrevista - Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, v.6, n. 34, jul/ago, p. 5-15, 2000.