

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele

Mudanças da prática docente a partir do desenvolvimento de um novo projeto na escola

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele

Mudanças da prática docente a partir do desenvolvimento de um novo projeto na escola

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2015

BANCA EXAMINADORA

Ao meu amor,
meu marido Guilherme,
por estar ao meu lado
ontem, hoje e sempre.

Agradecimentos

À professora e orientadora Laurizete, pela preocupação com a qualidade do trabalho e por trazer a todos os momentos a importância do rigor com a pesquisa. Por todas as leituras críticas e as intervenções que sempre traziam um novo ponto de vista.

Ao meu amor Guilherme, marido e companheiro, por viver comigo todas as etapas do mestrado, por vibrar a cada conquista, por trazer esperança nos momentos mais difíceis e por sempre acreditar que eu realizaria um bom trabalho.

À minha mãe, por ser um exemplo de determinação e força em todos os momentos da vida. Pelo carinho e preocupação.

Às minhas avós Irene Fernandes e Ligia Cunha e ao meu avô Diniz Ventura, por se interessarem pelo meu trabalho e por torcerem para que tudo desse certo.

Aos meus irmãos Felipe, Mônica e Rafael, pelo carinho e amor.

Ao meu pai, pelo incentivo e apoio.

Às professoras do programa Vera Placco, Marli André, Clarilza Prado e Alda Carlini pela dedicação e saberes compartilhados.

Aos tutores Adriane e Rafael, pela orientação e ajuda na construção do tema de pesquisa.

Às professoras Helena Lima e Valéria Arantes, pelo reencontro e por mais uma vez compartilharem seus saberes.

À professora Lilian Passarelli, pelo olhar humano e carinhoso para educação, por ter participado da Qualificação colaborando para o avanço desta pesquisa.

À tutora Elvira Godinho, pelo acolhimento na definição do tema e pela contribuição no aprimoramento do trabalho na Qualificação.

Ao secretário Humberto, pela gentileza e presteza na resolução das questões administrativas.

Às amigas do curso Daniela, Vanessa e Maria, pelos estudos debatidos com respeito e solidariedade.

Às amigas Priscyla do Carmo, Débora Mendes e Lidiane Chaves, pelo apoio e por acreditarem na educação pública.

À Miriam Augusto, pelo incentivo e compreensão e por acreditar no meu trabalho. Por lutar pelos direitos de aprendizagem de todos educandos e professoras.

À professora Magali Silvestre, pelas indicações literárias e mediações nos estudos sobre políticas públicas e formação de professores.

À psicóloga Kátia Cunsolo, pelas orientações que me ajudaram a enxergar o invisível.

Às diretoras, professoras e professores, que gentilmente cederam um tempo para conversar sobre seus trabalhos e contribuíram para minha pesquisa trazendo muitos conhecimentos para a minha vida.

A todas educandas e todos educandos, que fizeram parte da minha história alimentando minha fé na mudança.

A todas as professoras e professores cursistas, que me ensinaram o tempo todo e que me ajudaram e ajudam a construir o meu olhar de formadora.

“Que nada nos defina, que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria
substância, já que viver é ser livre.”

Simone de Beauvoir

FONTENELE, Thais Regina C. V. F. **Mudanças da prática docente a partir do desenvolvimento de um novo projeto na escola.** 108 p. (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores) PUCSP – São Paulo, 2015.

Resumo

O presente trabalho tem como contexto de estudo duas escolas municipais de Guarulhos e tem o objetivo de investigar o significado da experiência de um novo projeto pedagógico na escola para os professores nele envolvidos, especialmente com relação às alterações da sua prática docente. Os objetivos específicos voltam-se para a identificação de mudanças na prática das professoras, que foram possibilitadas pela vivência do novo projeto, analisando suas compreensões a respeito do trabalho coletivo e do estudo do professor, conhecendo e analisando os aspectos que possibilitaram tais mudanças. Um outro objetivo é identificar as fontes de pesquisa e os modos de estudo docente utilizados e vividos no projeto. A pesquisa é justificada pela importância do estudo do desenvolvimento profissional dos docentes para o aperfeiçoamento das práticas de ensino e para os avanços nas aprendizagens dos alunos. As duas escolas que serviram de contexto iniciaram a implementação de um novo projeto pedagógico há dois anos. Os dois projetos visam o protagonismo dos alunos na perspectiva da gestão democrática, sendo que as duas equipes desenvolvem seus projetos em duas frentes: a promoção de situações em que os educandos têm voz ativa na própria aprendizagem e no cotidiano da escola e a reorganização dos saberes, tempos e espaços escolares de acordo com a demanda de interesse dos alunos. A abordagem metodológica é qualitativa e o instrumento utilizado para a obtenção dos dados de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, em que foram entrevistadas as diretoras e três professores de cada escola. Para contextualizar os projetos, dois documentos serviram como suporte: o Projeto Político Pedagógico e duas edições do boletim informativo da rede municipal em questão, que descrevem os projetos. A pesquisa fundamenta-se na literatura nacional e internacional para discutir a aprendizagem do professor adulto (Placco e Souza, 2006; Reali e Reyes, 2009; Garcia, 2005), o professor reflexivo (Pimenta, 2002; Alarcão, 2010) e a mudança educativa (Gómez, 2001; Contreas, 2002; Fullan e Hargreaves, 2000). Alguns dos resultados obtidos por meio das entrevistas revelaram que a participação no novo projeto possibilitou algumas mudanças na prática das professoras, como: a concepção de educando, as relações interpessoais, o planejamento, a continuidade das aulas, a avaliação e as metodologias. Foi constatado também que confiar no trabalho docente, possibilitar autonomia para as professoras, estabelecer relações horizontais e uma cultura colaborativa são fatores favoráveis às mudanças da prática.

Palavras-chave: Aprendizagem do professor adulto. Professor reflexivo. Mudança educativa.

FONTENELE, Thais Regina C. V. F. **Changes of teaching practices through the development of a new project at school.** 108 p. (Professional Master's in Education: Training of trainers) PUCSP – São Paulo, 2015.

Abstract

The objective of this work is to investigate the meaning of a new pedagogical project experience for the teachers of two Guarulhos municipal Schools, specially with regard to changes in their teaching practice. The specific objectives focuses on the identification of changes in teaching practices achieved through the new pedagogical project. Analyzing their collective work and teacher studies understandings by the aspects that made these changes possible. Another objective was to identify the research sources and the teacher study modes used throughout the project. What justifies this research is the significance of teacher's professional development study for the teaching practices development and students learning progress. The context schools started the implementation of a new pedagogical project two years ago. Both projects aim the students acting role in democratic management perspective from two different fronts: the promotion of situations where the students have active voice on their learning process and on the school routine, and also the knowledges reorganization and school times and spaces according to the demand of students interests. This work has a qualitative methodological approach and the research data obtaining tool was semi-structured interviews with the principals and three teachers of each school. Two documents served as support: the Political Pedagogical Project and two editions of the Municipal Secretary of Education newsletter that describes the projects. The research is based on national and international literature to discuss the adult teacher learning process (Placco e Souza, 2006; Reali e Reyes, 2009; Garcia, 2005), the reflexive teacher (Pimenta, 2002; Alarcão, 2010) and the educational change (Gómez, 2001; Contreas, 2002; Fullan e Hargreaves, 2000). The obtained results from the interviews reveals that the participation on the new project allowed the teachers to change some practices, like: student conception, interpersonal relations, planning, classes continuity, evaluation and methodologies. It was also found that trust in teaching work, enable autonomy for teachers, establish horizontal relationship and a collaborative culture are favorable factors to teaching practices changes.

Key Words: Adult teacher learning process. Reflexive teacher. Educational change.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de mudança da professora	51
Figura 2 – Sujeitos da Escola A.....	60
Figura 3 – Sujeitos da Escola B	60
Figura 4 – Quadro de encontros.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dilemas e competências.....	18
Tabela 2 – Etapas das preocupações.....	39
Tabela 3 – Relações interpessoais	55
Tabela 4 – Núcleos e suas dimensões.....	63
Tabela 5 – Resumo dos projetos das escolas	64

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPCC	Conselho Participativo de Classe e Ciclo
DOEP	Departamento de Orientações Educacionais Pedagógicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIG-UNIMESP	Faculdade Integrada de Guarulhos – Centro Universitário Metropolitano de São Paulo
HA	Hora atividade
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNG	Universidade de Guarulhos
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESP-Humanas	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Pesquisas correlatas.....	22
1.2 Objetivos	30
2 O ESTUDO DOCENTE	31
2.1 Professor reflexivo	31
2.2 Aprendizagem do adulto professor	40
2.3 A pesquisa da professora.....	44
3 MUDANÇA EDUCATIVA	50
3.1 A professora na mudança educativa.....	50
3.2 As relações interpessoais.....	53
4 METODOLOGIA	58
4.1 Abordagem qualitativa	58
4.2 Caracterização do objeto de pesquisa e dos sujeitos	59
4.3 Instrumento de coleta de dados	61
4.4 Processo de análise dos dados	62
4.5 Os projetos das escolas A e B nos documentos	63
4.5.1 Fundamentos na legislação municipal.....	64
4.5.2 Fundamentos na legislação nacional	67
4.5.3 O Projeto da escola A	67
4.5.4 O projeto da escola B	70
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	73
5.1 Motivos de adesão ao projeto.....	73
5.2 Aspectos da prática docente que foram transformados após a participação no projeto na visão dos sujeitos.....	76
5.2.1 Mudanças pedagógicas	76
5.2.2 Relações interpessoais	78
5.2.3 Concepção de educando	79
5.3 Fatores favoráveis à mudança na prática docente	81
5.4 As atividades de estudo das professoras no projeto	87
5.4.1 A reflexão das professoras.....	87
5.4.2 Contribuição das diretoras no estudo das professoras	90
5.4.3 Registro.....	92
5.5 Contribuições do projeto para as professoras.....	95

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevistas com as diretoras	105
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevistas com as professoras	106
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	107

1 INTRODUÇÃO

As escolhas que fiz na minha carreira profissional manifestaram um desejo de conhecer todos os segmentos dentro da escola. Por isso, desde 2004, passei pela Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Fundamental (1º, 3º e 5º anos), Educação Infantil e agora Formação de Professores. Durante esses 11 anos mergulhei em diferentes culturas e universos particulares. Com muito respeito e vontade de trabalhar, entrei no universo dos alunos. Em cada universo vi a família, os desejos e medos, os avanços e desafios, os sucessos e insucessos dos educandos.

Toda vez que eu entrava em um universo novo me sentia na obrigação de estudar, me via pesquisando e/ou fazendo cursos para atender as novas particularidades. Para cada ano um desafio pela frente. Atualizo-me e me aperfeiçoo porque reconheço a importância dos estudos nos avanços na minha prática pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos.

Quando lecionava na EJA, aprofundi meus estudos sobre alfabetização de adultos, heterogeneidade, autoestima e educação inclusiva. Na Educação Infantil continuei estudando alfabetização, mas incorporando a concepção de letramento. Nesse segmento também estudei sobre adaptação das crianças iniciantes na escola, a relação professora aluno e a importância do brincar no desenvolvimento infantil. No Ensino Fundamental continuei investigando alfabetização, mas aqui se desdobrou em sequência didática, avaliação, educação inclusiva, a etnomatemática, os ciclos de aprendizagem e os quatro eixos dentro de Comunicação e Expressão: Leitura, Oralidade, Produção Textual e Apropriação do Sistema de Escrita.

Meus onze anos de docência foram divididos em salas de aula de empresa privada, de escolas particulares e da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Até assumir meu cargo de professora de educação básica, lecionei na EJA em um projeto de alfabetização de adultos de uma empresa privada; ainda na EJA e no Ensino Fundamental trabalhei em escolas privadas de grande reconhecimento pela qualidade pedagógica. Quando ingressei na Rede Municipal de Guarulhos, assumi uma sala de 5º ano (com alunos de 10 e 11 anos), na qual tive alunos capazes de ler, compreender e opinar um texto, alunos que só codificavam palavras e frases e um grande número de alunos com a leitura e escrita de 1º ano. No ano seguinte, fui para uma outra escola e assumi uma sala de estágio I na Educação Infantil (com crianças de 4 e 5 anos).

Em dois anos estive nas duas pontas do processo de assimilação dos saberes de Comunicação e Expressão: 5º ano do Ensino Fundamental e no estágio I da Educação Infantil. Nessa última escola fui questionada por desenvolver atividades de alfabetização com as crianças. Eram atividades de escrita do nome, escritas espontâneas de bilhetes, cartas e relatos sem a exigência da escrita próxima da convencional; atividades de leitura individual, em duplas e coletivas; as atividades estavam de acordo com a faixa etária das crianças e atendiam os objetivos propostos para esse momento da Educação Infantil. No entanto, essas atividades eram questionadas, pois existia o entendimento de que a alfabetização deveria começar apenas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesses dois anos refleti e conversei muito sobre as possíveis causas do insucesso da alfabetização na rede pública e ouvia muito que o principal problema era a mudança de métodos. Era entendido que o ensino tradicional com o uso das cartilhas garantia a aprendizagem dos alunos, e, com a chegada do construtivismo e depois do letramento, a aprendizagem das crianças ficou deficitária porque o ensino se tornou mais difícil e complicado.

Problemática que fui entender melhor em uma pós-graduação *lato sensu* na Universidade de São Paulo – USP – chamada Ética, Valores e Cidadania na Escola. Com as indagações advindas das minhas experiências no início da Educação Infantil e no final do Ensino Fundamental I nas escolas da prefeitura, fiz um trabalho de conclusão de curso – TCC – intitulado como: “Metodologias de alfabetização nas escolas municipais de Guarulhos” (SILVA, 2012).

Nesse trabalho investiguei as principais dificuldades no processo de alfabetização nas escolas municipais de Guarulhos, identificando quais métodos de alfabetização são mais utilizados nas escolas. Para a realização desta pesquisa utilizei três instrumentos: análise documental da proposta curricular do município de Guarulhos e o caderno de linguagem do curso de formação do Pró-Letramento; questionários semiestruturados constituídos por perguntas abertas e fechadas aplicados a 16 professores, sendo 7 da Educação Infantil e 9 dos anos iniciais do Ensino Fundamental e observação na sala de duas professoras durante três dias.

No final desta pesquisa, pude concluir que as professoras¹ separam alfabetização de letramento, assim como defende a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e que a maioria faz uso do construtivismo, do letramento e do método fônico. O que mais chamou

¹ Na presente dissertação optou-se em utilizar os termos professoras, gestoras e coordenadoras porque a maioria das profissionais que constituem a classe docente são mulheres.

minha atenção foi que as professoras diziam se apoiar em uma determinada concepção de alfabetização, mas na prática revelavam outra.

No ano seguinte, 2013, assumi uma turma como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, programa federal de formação docente para professores alfabetizadores, a que o município de Guarulhos aderiu e desenvolveu. Nesse trabalho percebi que no TCC da especialização cheguei à conclusão de algo que é notório para quem já tem um pouco de experiência como formadora de professoras: o discurso da professora não condiz com a sua prática docente. Como orientadora de estudos, pude confirmar essa conclusão e esclareci alguns porquês nos estudos sobre formação de professoras.

No primeiro ano dessa formação foram discutidos os saberes de Comunicação e Expressão, no segundo ano os saberes de Matemática e no terceiro ano interdisciplinaridade. No primeiro ano do PNAIC deixei de atuar como professora na sala de aula com as crianças e fui trabalhar na divisão do Ensino Fundamental, no Departamento de Orientações Educacionais Pedagógicas - DOEP da Secretaria Municipal de Educação – SME de Guarulhos.

Nessa divisão, desenvolvo com outros formadores quatro tipos de formação de professoras, sendo eles: o PNAIC, que é voltado para professoras de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A segunda é a formação inicial das professoras ingressantes na rede, que acontece durante 15 ou 30 dias. O período depende da demanda escolar, e uma gama de temas são discutidos, como, por exemplo: a avaliação, a ludicidade e o letramento, entre outros; A terceira é a formação continuada para todas as professoras do Ensino Fundamental. Esta acontece duas vezes por ano, e os temas são definidos de acordo com as avaliações da formação anterior das professoras e das formadoras. E a última formação, não menos importante, é a realizada nas três escolas que acompanho com uma outra formadora. Nessa formação os assuntos são discutidos em grupo ou em conversas individuais. O que define o caminhar dessa formação são as necessidades e interesses das professoras e gestoras.

Com as novas atribuições, meu olhar sobre educação ampliou e novos questionamentos surgiram sobre o espaço escolar e uma formação de professoras que possibilitem avanços na aprendizagem dos alunos.

Nessa reflexão, Nóvoa (2013) contribui defendendo que a educação seja renovada como espaço público para o alcance do sucesso escolar. Para pensar na renovação, o autor lembra que a escola como um lugar estruturado com “espaços físicos fechados, estruturas

curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho está irremediavelmente condenado.” (NÓVOA, 2013, p.226) O autor entende que é preciso recuperar o papel da escola redefinindo o espaço público que ela deve ocupar. O que quer dizer que a escola não pode se constituir em um espaço burocrático e corporativista onde as crianças são clientes, ela precisa se configurar como um espaço público.

A escola como espaço público deve ser democrática e participativa dialogando com as redes de comunicação, culturas, artes e ciências. É uma escola que caminha junto com a sociedade, de modo que as duas instituições são responsáveis pela educação. As escolas durante muito tempo têm transformado as crianças em alunos, de portas fechadas para as famílias e a comunidade, organizaram-se “de cima” para baixo deixando as práticas locais e familiares fora do desenvolvimento educacional. Em uma escola democrática e participativa a população participa verdadeiramente nos processos escolares ocupando um lugar de ator junto com os demais atores e não como plateia. (NÓVOA, 2013)

Nessa escola as crianças são respeitadas nas suas particularidades e culturas. Os alunos podem produzir o conhecimento por meio de muitas possibilidades em que as professoras contemplam os espaços físicos e os virtuais no desenvolvimento dos saberes, indo além das metodologias clássicas tradicionais.

Diante da renovação da educação como espaço público, a professora encontra-se com três dilemas, os quais Nóvoa elenca competências a serem desenvolvidas na formação de professoras para a superação dos mesmos. Para cada dilema uma competência correspondente:

Tabela 1 – Dilemas e competências

Dilemas	Competências ² a serem desenvolvidas para a superação dos dilemas.
Dilema da comunidade: Estabelecimento da parceria com a comunidade.	Saber relacionar e saber relacionar-se.
Dilema da autonomia: Adaptação ao novo modo de trabalho pedagógico.	Saber organizar e saber organizar-se.
Dilema do conhecimento: Reconstrução do conhecimento.	Saber analisar e saber analisar-se.

² Nóvoa (2013) define as competências considerando a professora como objeto e sujeito da formação, por isso na descrição das competências ele faz uso das formas transitivas e pronominais dos verbos.

profissional.	
---------------	--

Fonte: Nóvoa (2013)

Para o dilema da comunidade, Nóvoa destaca a importância da ressignificação da função docente. Para atuar em parceria com a comunidade, as professoras precisam promover redes de aprendizagem para além da sala de aula, é necessário que elas ocupem o lugar de mediadoras culturais e organizem diferentes situações educativas. Para atender essa função, saber relacionar-se é condição. A competência das relações reconfigura a identidade docente exigindo das professoras intervenções políticas que possibilitem as suas participações nos debates sociais e culturais e a parceria constante com a sociedade.

O segundo dilema é referente às mudanças pedagógicas ocorridas na escola. Nóvoa alerta para dois discursos educacionais que estão imersos no movimento de renovação: “projeto de escola” e a “colegialidade docente”. Os dois discursos têm como referência a autonomia com a intenção de trazer novas formas de organização na escola e na profissão.

O “projeto de escola” traz uma configuração que se preocupa com a organização do trabalho escolar. Mais do que pensar na formação docente, nos currículos e programas e nas metodologias, a nova configuração evidencia os espaços e os tempos escolares, os agrupamentos discentes, a conversa entre as disciplinas, etc. A educação acontece muito além do espaço-tempo da sala de aula, ela é vivida em diferentes lugares e situações.

A “colegialidade docente” diz respeito às formas de organização do trabalho profissional. Nóvoa lembra que as investigações e os estudos sobre profissão docente focaram nos saberes e capacidades individuais, enquanto as competências coletivas apareciam raramente. “É importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas.” (NÓVOA, 2013, p.231) Os princípios do coletivo e da colegialidade precisam estar contemplados na cultura profissional das professoras.

Diante do “projeto de escola” e da “colegialidade docente”, Nóvoa recupera a competência da organização. Para atender esses dois pontos do dilema da autonomia, o autor sugere uma reorganização do trabalho da escola e da professora. Uma organização que implica em novas atitudes de diálogo e práticas de avaliação que informem e regulem os resultados das ações pedagógicas e profissionais.

O terceiro dilema é do conhecimento profissional. Nóvoa lembra que o conhecimento docente é construído a partir das teorias e das experiências, sendo que um

aspecto não se sobrepõe ao outro. Nos dias atuais os saberes das professoras são poucos considerados na sociedade. Nas palavras de Nóvoa:

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” do mercado acadêmico universitário. (NÓVOA, 2013, p. 227)

Diante desse dilema, Nóvoa propõe uma transposição deliberativa, que seria um espaço de discussão em que as ideias, experiências e visões de cada docente ganhariam visibilidade e seriam discutidas a partir de outras perspectivas. E, nesse espaço, saber analisar e saber analisar-se é fundamental para a vivência da transposição deliberativa.

Nóvoa defende que na educação a única maneira de superar o dilema do conhecimento é por meio do estudo das práticas e, para que ele aconteça, quatro aspectos precisam ser considerados:

1)É um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho; 2)exige tempo e certas condições que estão muitas vezes ausentes da escola; 3)subentende uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de autoridade e de credibilidade; 4)implica formas de divulgação pública dos resultados. (NÓVOA, 2013, p.232)

Imbernón (2011) também entende que é preciso uma reconfiguração da educação para a promoção do sucesso escolar. As políticas públicas educacionais devem oferecer à professora “novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (IMBERNÓN, p.47).

Imbernón, ao estudar a professora, considera todos os aspectos que constituem a vida profissional da educadora e, por isso, defende o termo desenvolvimento profissional das professoras. O autor explica que a formação continuada é um dos aspectos que podem favorecer o desenvolvimento da professora, mas não é o único e pode ser que essa formação, talvez, não a favoreça. O desenvolvimento docente vai além dos estudos pedagógicos, pois muitos fatores são determinantes na construção do caminhar profissional da professora, como: a remuneração, o plano de carreira, o clima de trabalho e a gestão nas escolas, o autoconhecimento, a participação política e as políticas públicas educacionais.

Todos esses fatores podem promover ou impossibilitar avanços no desenvolvimento profissional. O salário e todas as questões trabalhistas podem ser dificultadores para a realização de uma prática discutida em cursos de formação. Um clima

de trabalho favorável e uma gestão que evidencie o coletivo na escola interferem, de modo positivo, na integração dos processos escolares otimizando os conhecimentos profissionais, a compreensão de si mesmo, o controle da própria formação, assim como o conhecimento e assunção dos meios de transformação da situação educacional. Para que a escola possa avançar, é necessário o entendimento de que:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, como o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades. (IMBERNÓN, 2011, p.47)

As indagações que surgiram durante meu desenvolvimento profissional, ou seja, minhas experiências como professora e depois como formadora incitaram em mim o desejo e o interesse em estudar e entender melhor a prática docente.

Pensando sobre essa transposição deliberativa proposta por Nóvoa, em que as professoras estudam suas práticas para superar o dilema do conhecimento, duas escolas municipais de Guarulhos se destacam nessa reflexão.

A SME de Guarulhos oferece espaço em eventos, cursos ou informativos virtuais para os profissionais da educação compartilharem e estudarem seus trabalhos realizados na escola com todos os profissionais da Rede. Em 2014, duas escolas chamaram minha atenção por desenvolverem projetos, que, segundo as diretoras, além de possibilitarem avanços nos desenvolvimentos dos alunos, possibilitaram também melhorias na aprendizagem das professoras promovendo mudanças em suas práticas.

Diante de tamanha conquista, tive a necessidade de investigar essas escolas para entender melhor os resultados e como eles são conquistados em vez de investigar instituições que não saem do lugar e os porquês de não saírem. Então, na presente investigação vou pesquisar duas escolas que conseguiram sair de um lugar conhecido para um lugar que, até então, era conhecido apenas na teoria e desconhecido experencialmente.

As duas escolas desenvolvem projetos voltados para o protagonismo dos alunos na perspectiva da gestão democrática. O olhar nessa pesquisa estará voltado para a aprendizagem das professoras no decorrer dos projetos.

Diante das questões apresentadas, o tema da presente dissertação é a aprendizagem da professora adulta em suas práticas reflexivas. Concordando com Reali e Reyes (2009), os processos reflexivos estão intimamente ligados aos processos de aprendizagem. O processo de se tornar um professor reflexivo exige aprendizagem, não é inerente.

Para o estudo desse tema, o caminho de investigação serão as experiências formativas e colaborativas na escola. Tal pesquisa é justificada pela importância do estudo do desenvolvimento profissional das docentes para o aperfeiçoamento das práticas de ensino e para avanços nas aprendizagens dos alunos.

1.1 Pesquisas correlatas

Para investigar esse tema, foram pesquisados artigos, dissertações e teses em *sites* que oferecem um acervo de pesquisas. Foram visitados os seguintes *sites*: SCIELO (Scientific Electronic Library Online), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Fundação Carlos Chagas, Biblioteca Digital de Dissertações e Teses, Google e Google Scholar. Foram visitadas bibliotecas de universidades, como a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade de Campinas), UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), UNG (Universidade de Guarulhos), FIG-UNIMESP (Faculdade Integrada de Guarulhos – Centro Universitário Metropolitano de São Paulo) e UNIFESP-Humanas (Universidade Federal de São Paulo).

Nessa busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: professor pesquisador, desenvolvimento profissional docente, assunção da pesquisa docente, professor reflexivo, construção do saber docente, professor pesquisador, formação docente e desenvolvimento profissional.

Nas universidades de Guarulhos não foi encontrado nenhum trabalho sobre a pesquisa reflexiva do professor ou sobre formação de professores. Alguns trabalhos, em que Guarulhos era objeto de estudo, apareceram em outras universidades, mas com outros temas e o tema formação de professores passava de modo perpendicular. Os *sites* que mais trouxeram pesquisas correlatas ao tema desta dissertação foram os *sites* da SCIELO e o da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses.

As pesquisas se dividem em quatro categorias. A primeira categoria diz respeito aos instrumentos para reflexão da prática, ou seja, como o uso de portfólios, registros reflexivos e gravações de aulas podem ajudar a professora a realizar uma autoavaliação e um posterior replanejamento da própria prática. A segunda categoria apresentou pesquisas sobre a formação da professora pesquisadora na graduação, como as universidades estão formando essa profissional. A terceira categoria é composta de pesquisas que tratam da formação de professoras em áreas específicas considerando suas particularidades, como a

Educação de Jovens e Adultos, Educação Física, Artes, Matemática, Alfabetização, entre outras. A quarta categoria contempla dissertações que investigaram a prática reflexiva e a pesquisa das professoras.

Dessas categorias, apenas a primeira e a quarta apresentam pesquisas que cabem nesta introdução, pois se aproximam do tema auxiliando na delimitação do objetivo geral e dos específicos.

O primeiro trabalho é de Ludke (2012), que aponta que a investigação “A pesquisa e o professor da escola básica” foi fruto da pesquisa “O processo de socialização profissional de professores”. Nesse estudo anterior os resultados indicam que as professoras não apontavam a prática da pesquisa como elemento importante para a prática docente. Diante dessa constatação, Ludke (2012) coordenou uma equipe de professoras e estudantes na PUC-Rio com o objetivo de investigar como a prática da pesquisa é entendida pelas professoras e como ela é exercida na escola.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados 70 professores de duas escolas, a qual tinha como objetivos específicos: como a prática da pesquisa acontece na escola, a sua importância e viabilidade, as condições da pesquisa, a formação para pesquisa, os estímulos oferecidos pela instituição de trabalho ou por agências externas, a importância do trabalho coletivo, o papel dos eventos científicos e a própria concepção de pesquisa que norteia o trabalho das professoras. A autora se baseia nas obras de Perrenoud, Contreras e Hargreaves, entre outros autores para constituir o referencial teórico.

Ludke listou quatro pontos principais nas considerações finais: foi constatado que a maioria das professoras afirmou a utilização da pesquisa no seu próprio trabalho docente, porém foi visto que muitas vezes o que elas chamavam de pesquisa era uma atividade para atendimento de uma exigência burocrática do que propriamente uma atividade de pesquisa. A autora diagnosticou que as professoras trouxeram ambivalência ao falar do conceito de pesquisa; a pesquisa assumiu um caráter ideal e positivo e, ao mesmo tempo, assumiu uma conotação negativa por não considerarem a pesquisa como um elemento possível de ser aplicado nas escolas. A pesquisa, também, é vinculada aos programas de pós-graduação e a pesquisa realizada na escola voltada para solução dos problemas de sala de aula não foi considerada pelos sujeitos. Foi apontado pelos sujeitos que eles tiveram pouca formação teórica para o desenvolvimento de pesquisas. E, por fim, foi observado que as duas escolas apresentam condições para a prática da pesquisa, mas, de modo geral, não são suficientes.

O segundo estudo realizado por Villani, Freitas e Brasilis (2009) investigou o trabalho reflexivo docente de uma professora de Biologia do Ensino Médio, que é também

pesquisadora em um curso de pós-graduação. Rosa, sujeito da pesquisa, faz uma análise das condições que propiciaram a junção da pesquisa com a docência. Para a realização dessa pesquisa, Rosa fez gravações audiovisuais das suas aulas, registrou um diário de bordo com suas reflexões sobre suas próprias ações e registrou os encontros com os grupos de interlocutores. Villani, Freitas e Brasilis analisam as narrações e dividem-nas em fases de atuação, caracterizando os tipos de relações com o ensino e a pesquisa e tentam evidenciar as dificuldades e as escolhas de Rosa, conscientes ou não para ela.

Nas considerações finais fica indicado que a professora conseguiu unir ensino e pesquisa e apontam que Rosa superou ilusões pedagógicas e reconheceu a importância do trabalho coletivo; a identificação de necessidades e os registros sobre a própria prática permitiram um distanciamento parcial do trabalho real e a revisão de concepções e atuações.

Os pesquisadores concluem identificando três fatores que foram imprescindíveis para a viabilidade da união entre pesquisa e ensino: a dedicação e persistência da professora pesquisadora Rosa, a elaboração de um diário de bordo e de outras formas de registros. Os autores ressaltam, ainda, outras condições necessárias para a realização de qualquer pesquisa dentro de um espaço formativo nas escolas, que é a presença de outros pesquisadores. No caso Rosa, elas estavam presentes, mas essa não é a realidade da maioria das escolas brasileiras e é preciso que haja um comprometimento público para garantir tais condições.

O quarto estudo é de Falcão, Wisnivesky, Saretta, Paulucci, Vieira e Marques (2005), que foi realizado em uma escola pública com o objetivo de “analisar os momentos que caracterizam a prática, a formação e os dilemas cotidianos do profissional prático reflexivo, buscando compreender suas crenças.” (p.1) As pesquisadoras participaram de 23 encontros, ao longo de 3 anos, com 6 professoras e 1 psicóloga, que também era uma das pesquisadoras. Os encontros tinham a intenção de discutir a prática com embasamento teórico e não fazer um levantamento de estratégias para a resolução dos problemas da sala de aula. As falas dos encontros foram transcritas e divididas em 11 categorias, revelando o que as professoras pensavam sobre as temáticas discutidas. As autoras concluíram que existe a necessidade de unir teoria e prática na formação e trabalho da professora, numa perspectiva de construção coletiva e reflexiva do saber. Após os encontros, as pesquisadoras realizavam entrevistas com as professoras, as quais tinham a característica de intervenção. Foi visto que a utilização desse instrumento colaborou na prática reflexiva das professoras, porque entravam em contato com as suas crenças, tornando possível

identificar com mais clareza quais ações, dos seus respectivos desenvolvimentos profissionais, precisavam de alterações.

Sudan (2005) realizou uma pesquisa intitulada “Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática” em que ela investigou a prática reflexiva de uma professora de Ensino Médio. Nesse trabalho, a autora da pesquisa é a pesquisadora ao mesmo tempo que é sujeito da pesquisa. Sudan se apoia em alguns autores, como Tardif e Nóvoa, para defender sua opção teórico-metodológica. Tardif sustentou as ideias que se referem à produção e utilização dos saberes pela própria professora e referentes ao seu trabalho e Nóvoa para explicar o porquê do uso da autobiografia. Para Nóvoa, escrever sobre a própria vida e sobre seus percursos auxilia a professora a refletir e entender melhor a experiência própria.

Para realização da pesquisa, Sudan escreveu sobre sua vida e refletiu sobre ela. A intenção da pesquisadora foi investigar a prática da professora em momentos individuais e coletivos. Para isso, a autora fez uso de três instrumentos: o registro de aulas por meio de gravações audiovisuais, registros em diário de bordo e anotações e gravação em áudio dos encontros reflexivos com os interlocutores.

Sudan constatou que os saberes docentes da professora são oriundos da sua formação familiar, escolar e universitária, pelas experiências pessoais e profissionais. A professora desenvolve os três tipos de conteúdo (procedimental, atitudinal e conceitual) em suas aulas por meio de uma metodologia interacionista. Dois dilemas apareceram nas reflexões da professora: como gerenciar o tempo e como desenvolver um ensino que considere a realidade dos alunos.

Foi concluído que o processo reflexivo da prática, com os interlocutores, contribuiu para a superação de ilusões pedagógicas e de uma atuação docente individualista. A professora compreendeu que a maioria dos seus dilemas são problemas institucionais e políticos, cabendo a resolução deles a outras instâncias. Sudan encerra suas considerações finais afirmando que a promoção de pesquisas favorece o desenvolvimento profissional das professoras, pois com a pesquisa é possível a apropriação e o aperfeiçoamento dos saberes docentes.

A quinta pesquisa “Professor reflexivo e professor pesquisador: um estudo com formadores de professores” de Marion (2001) objetivou averiguar como as formadoras de professoras incorporam e desenvolvem os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador com base nos autores Stenhouse, Schön e Zeichner. Marion trouxe os conceitos dos autores explicando que Stenhouse defende o conceito de professora

pesquisadora e seus desdobramentos no desenvolvimento profissional da professora. Enquanto Schön defende o conceito de prático reflexivo como estratégia formativa, Zeichner trabalha com os dois conceitos.

Para investigar qual conceito e como os formadores os desenvolvem, a autora realizou entrevistas com formadoras mestras, que possuem mais experiência em sala de aula. As formadoras demonstram preocupação com o estudo de soluções para a aprendizagem, como interdisciplinaridade, e com a história de vida dos alunos. Apesar de as formadoras terem essas preocupações, Marion entende que elas não se aproximam da proposta de Zeichner, que defende um trabalho com as minorias culturais. Marion concluiu que as entrevistas não atingem o nível de comprometimento profissional proposto por Stenhouse, que visa transformação da realidade por meio de seu trabalho.

Quanto ao entendimento do conceito de pesquisa, as entrevistadas entendem que: pesquisa significa um aprofundamento teórico realizado em cursos de especialização; a pesquisa bibliográfica é útil para o preparo da aula e para escolha de materiais para a aula; a pesquisa deve ser usada como tabulação e sistematização de dados das aulas com os alunos, por exemplo, as dificuldades dos alunos e da professora podem ser levantadas e sistematizadas em uma tabela.

Apesar de as entrevistadas já terem realizado uma pesquisa acadêmica (o mestrado), elas não produzem pesquisa da própria prática. Não foi relatada nenhuma experiência de registro e análise da própria prática em que a professora consegue teorizar elementos das suas vivências, como é proposto por Zeichner. A pesquisadora concluiu que o conceito mais utilizado pelas formadoras é o de Schön – de professor reflexivo. E o conceito de professora pesquisadora é o menos conhecido entre as formadoras.

A última pesquisa foi a de Utsumi (2004), que abordou a prática de professoras do Ensino Fundamental com o objetivo de investigar se há reflexão na prática de docentes bem-sucedidas. Para a realização da pesquisa, Utsumi utilizou entrevistas semiestruturadas, relatos orais, observação de aulas e notas de campo.

Utsumi definiu oito critérios para a escolha das professoras bem-sucedidas e solicitou à direção e às professoras de uma escola particular e uma pública que escolhessem alguns dos critérios que definem uma professora bem-sucedida e, a partir dele, escolher uma professora. Os critérios elencados por Utsumi foram: alcance dos objetivos de ensino e de aprendizagem, atuação profissional consoante com a filosofia da escola, adaptação às mudanças, abertura às inovações pedagógicas num esforço profissional para a efetivação da aprendizagem dos alunos, disponibilidade para trabalhar

em equipe, capacidade de lidar com a complexidade inerente à profissão, realização de ações diferenciadas em sua prática docente e aceitação e credibilidade por parte da comunidade educativa.

Nas duas escolas a direção achou que essa atitude poderia gerar um mal-estar no grupo, mesmo o grupo definindo os critérios. Na escola pública a diretora sugeriu que a pesquisadora conversasse com as professoras em reunião pedagógica e fizesse o convite. Houve algumas resistências, as professoras fizeram perguntas sobre a pesquisa e, no final, três professoras aderiram. Na escola particular a diretora escolheu novos critérios, sendo eles: o tempo de casa, o tempo de atuação na mesma série e ações das professoras consideradas bem-sucedidas pela direção. E com esses novos critérios a direção escolheu três professoras, que, ao saberem da notícia, acharam que seria uma oportunidade de crescimento profissional.

Utsumi nas considerações finais não fez nenhuma distinção entre as professoras da escola pública e da privada. Fez considerações sobre sujeitos de modo geral. Concluiu que as professoras realizam reflexões na sua ação e sobre sua ação com alguns suportes teóricos, embora falem alguns aspectos sociológicos, filosóficos, políticos, etc. As professoras apresentam algumas das características de professoras reflexivas, assim como defendem os autores. Porém, suas reflexões se limitam à garantia de aprendizagem dos alunos, o que já foi evidenciado por Libâneo, quando afirma que as reflexões precisam avançar e continuar as reflexões além dessa comum.

Utsumi observou também que há uma preocupação com a formação de professores reflexivos nas reuniões pedagógicas, mas as discussões ficam limitadas às necessidades de aprendizagem das crianças. E o estudo acadêmico é uma prioridade secundária, pois eles entendem que os desafios da sala de aula precisam ser enfrentados.

Ao analisar as pesquisas correlatas, é possível levantar algumas conclusões comuns:

- As pesquisas trouxeram o termo “ilusão pedagógica” e constataram que os sujeitos em questão abandonaram tais ilusões com a prática reflexiva;
- Os estudos revelaram que o conceito de pesquisa ainda está restrito à pesquisa acadêmica e que as professoras entendem a utilização da pesquisa no âmbito escolar quando organizam os dados advindos das avaliações de sala de aula;
- Foi constatado que as escolas não oferecem, de modo completo, condições adequadas de trabalho e, conseqüentemente, de pesquisa;

- As pesquisas apontaram que os registros são instrumentos que auxiliam a professora a refletir sobre a prática, trazendo resultados positivos da reflexão;
- Também indicaram que dialogar sobre as crenças das professoras faz com que as professoras entrem em contato com sua prática, tornando possível uma avaliação para a tomada de decisões;
- Um aspecto que ficou evidenciado na maioria das pesquisas é que as professoras levantaram a preocupação com o atendimento das necessidades de aprendizagem das crianças considerando suas realidades;
- Foi identificado que as docentes apresentam poucas características de prática reflexiva.

Três conclusões foram específicas às pesquisas aqui mencionadas, aparecendo apenas uma vez, mas são relevantes para a presente dissertação:

- Os sujeitos da pesquisa afirmam que a graduação não ofereceu uma formação adequada para o desenvolvimento de pesquisas;
- Os sujeitos necessitam unir teoria e prática nas reuniões pedagógicas;
- O mestrado não foi garantia de pesquisa da prática para algumas professoras mestres.

Os estudos correlatos confirmam uma hipótese que levantei quando escrevi sobre minha experiência com formação de professoras: A pesquisa e a prática reflexiva ainda estão distantes da docência. Constatou-se que algumas professoras adotam a reflexão, mas ainda é um número pequeno e nem sempre conseguem ampliar tal reflexão. Esse levantamento das pesquisas correlatas, também, confirmou o quanto a pesquisa e prática reflexiva possibilitam avanços no desenvolvimento profissional docente.

Ao escolher o objeto dessa pesquisa – a prática das professoras a partir da experiência de um novo projeto na escola –, foi necessário um novo levantamento de pesquisas correlatas, pois se pretende investigar a prática reflexiva das professoras de duas escolas características comuns, as duas se encontram em processo de implementação de um novo projeto escolar. Diante desse critério, foi preciso averiguar o que já foi estudado sobre a implementação de novos projetos e como isso se desdobra na reflexão da prática da professora.

Para essa busca, os *sites* da SCIELO e da Biblioteca Digital de Dissertação e Teses, por serem os *sites* que mais trouxeram resultados no primeiro levantamento, foram pesquisados com as seguintes palavras-chaves: implementação de projeto escolar e projeto

escolar. Duas pesquisas se aproximam da temática sobre implementação de projetos e foram escolhidas.

A primeira é de Almeida (2007), intitulada “Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos”. Com o objetivo de levantar as competências e habilidades necessárias às gestoras para implementação da pedagogia de projetos, na perspectiva das professoras e gestoras, Almeida investigou sujeitos de uma escola que tinha iniciado a pedagogia de projetos em 2003.

A pesquisadora realizou análise documental da proposta pedagógica e do plano político-pedagógico e entrevistas semiestruturadas com sete professores que estavam na escola desde o início do projeto e dois gestores (coordenador pedagógico e o vice-diretor).

Foi averiguado que a implementação de inovações pedagógicas é responsabilidade dos gestores. Para o desenvolvimento do novo projeto, os gestores são articuladores e desencadeadores de ações e precisam de conhecimento pedagógico, habilidade e atitudes que levem o gestor a ser interventor de mudanças. Constatou-se que algumas competências são imprescindíveis ao trabalho dos gestores, como a relação interpessoal e liderança.

Os entrevistados afirmaram que a pedagogia de projetos possibilitou um trabalho em cooperação, disponibilidade para o diálogo e para o planejamento. Almeida concluiu afirmando que cabe às docentes e gestoras a participação da implementação do projeto.

Sobre a prática docente foi diagnosticado que os professores sentiram a necessidade de fazer reflexões pessoais e de autoconhecimento para pensarem no trabalho com projetos. A pesquisadora finaliza a dissertação evidenciando a importância de as educadoras observarem suas habilidades e competências no seu próprio processo.

A segunda pesquisa é de Diehl (2007) com a titulação “O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da Rede municipal de ensino de Porto Alegre: Implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã.” O objetivo desse trabalho foi entender como as mudanças histórico-sociais, desdobradas do projeto em questão, interferem na prática pedagógica das professoras de Educação Física que atuam nas escolas que desenvolvem na perspectiva de ciclos de formação.

A pesquisadora investigou professoras de duas escolas e fez uso da observação, narrativas das professoras, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

As docentes levantaram algumas mudanças na escola possibilitadas pelo projeto: reorganização de espaços e tempos, o acesso e permanência de alunos das classes economicamente desfavorecidos na escola, igualdade de tempo trabalhado das diferentes áreas do saber e o trabalho em equipe.

Na prática das professoras foram percebidas algumas mudanças. Ao pensar sobre os tempos dos alunos, as professoras acabaram pensando sobre os seus próprios tempos e as docentes passaram a discutir e pensar mais entre os pares.

1.2 Objetivos

Diante das reflexões sobre minhas experiências e a partir dos estudos correlatos, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar o significado de uma experiência formativa e colaborativa no interior da escola, especialmente com relação às alterações da sua prática docente.

Para atingir esse objetivo, três objetivos específicos foram elencados:

- Identificar se a participação no projeto da escola, na visão das professoras, possibilitou mudanças na prática docente;
- Conhecer e analisar os aspectos que possibilitaram tais mudanças;
- Identificar as fontes de pesquisa e os modos de estudo docente utilizados e vividos no projeto.

2 O ESTUDO DOCENTE

O objetivo desse capítulo é dialogar sobre o estudo docente por meio dos conceitos de professor reflexivo, aprendizagem do professor adulto e a pesquisa docente.

2.1 Professor reflexivo

Pimenta (2002) elucida o conceito de professor reflexivo lembrando que o ato reflexivo é inerente a qualquer ser humano. O que traz uma incoerência na discussão de professor reflexivo, pois se utiliza a reflexão como adjetivo quando essa característica pertence a todas pessoas, independentemente da sua profissão.

No entender de Pimenta, Donald Shön é a referência do conceito de professor reflexivo. Shön baseou seus estudos sobre formação de professoras nas ideias de Dewey, que na década de 1930 já defendia a experiência e a reflexão sobre a experiência como caminho mais adequado para a formação de professoras. Shön propõe um modelo de formação de professoras em que a prática profissional faça parte da construção do conhecimento, ou seja, uma formação por meio da reflexão, análise e problematização da prática.

Segundo Pimenta, Shön criticava a formação que iniciava com a apresentação dos aspectos teóricos; seguida de um estágio, momento em que a professora aplicava a teoria. De acordo com a crítica de Shön, nesse tipo de modelo a professora não conseguiria resolver os problemas. Já no novo modelo de formação, a experiência estaria intrínseca à ciência, pois o conhecimento nasce da ação.

Para as formações da professora ao longo do seu desenvolvimento profissional, Shön sugere três processos formativos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Reflexão na ação: reflexões que ocorrem durante a prática. Reflexão sobre a ação: reflexões sobre a prática após o ocorrido. Reflexão sobre a reflexão na ação: para dar conta de novas situações, que surgem além do repertório de experiências que a professora já possui, Shön sugere uma investigação, para que seja feito um aprofundamento com os objetivos de buscar possíveis soluções, encontrar teorias que sejam apropriadas ao caso em questão, entender as origens, entre outros. (DORIGON e ROMANOWSKI, 2008)

Pimenta lembra duas críticas ao conceito de professor reflexivo originado pelo pensamento de Shön. A primeira seria o praticismo. Ao desenvolver o ensino na perspectiva da prática reflexiva, a professora constrói seus saberes docentes a partir de suas ações, o que não seria inadequado. Porém manter a reflexão nesse patamar faria com que se corresse o risco de limitar a discussão no enfrentamento dos problemas de sala de aula sem criticidade, pois, ao refletir somente sobre a prática, o entendimento das origens dos problemas e o contexto em que está inserido ficaria ausente.

A falta de entendimento do contexto leva à segunda crítica, que seria a individualização. Ao refletir sobre a prática da professora, considera-se que, de modo individual, ela não consegue resolver seus problemas, pois, para mudar, é preciso mais do que identificar e entender o problema, é preciso agir. E, para agir, é preciso considerar a conjectura da escola e seus participantes.

Focar na sua sala de aula sem considerar a teoria e o contexto é restringir a prática da professora a técnicas de ensino e distanciar de uma prática crítica. Pimenta lembra que os saberes docentes não são formados apenas pela prática ou apenas pela teoria. Nesse sentido, Miranda (2012) corrobora afirmando que a educação é uma teoria prática e que um conceito não existe sem o outro.

Miranda traz as ideias de Zeichner para definir um ideal de perfil para o professor:

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo. (ZEICHNER, 1993³, apud MIRANDA, 2012, p. 134)

Isso quer dizer que somente a professora pode aperfeiçoar a sua própria prática a partir das suas próprias teorias. “Ele pode e deve considerar os discursos vindos *de fora para* orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente de dentro que ele a constrói.” (*Grifos do autor* - MIRANDA, 2012, p. 135) É a partir dessa reconstrução da teoria própria com as contribuições de outras teorias que a prática evolui.

Alarcão (2010) colabora com essa crítica definindo o conceito de professor reflexivo, levantando algumas hipóteses para o insucesso do termo e trazendo novas possibilidades para o mesmo. Alarcão define o conceito de professor reflexivo “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (2010, p.

³ ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

44) A autora lembra que o conceito de professor reflexivo, na década de 1990, foi apontado como uma estratégia eficiente para a melhoria da qualidade dos cursos de formação continuada, e hoje existe uma desilusão com relação ao termo. Alarcão levanta três hipóteses para isso:

- Depositaram muitas expectativas em um conceito, e uma conceitualização sozinha não seria capaz de resolver os problemas da formação, do desenvolvimento, da valorização das professoras e das condições de trabalho;
- O conceito não foi entendido na sua completude e pode ter sido vivenciado de maneira superficial nos cursos de formação;
- Faltou sistematização nos programas de formação que trabalharam na perspectiva de professor reflexivo. As ações formativas desses programas foram pontuais e não consideraram as dificuldades pessoais e institucionais.

Diante dessa análise, a autora propõe que o conceito de professor reflexivo seja transportado da dimensão individual para a dimensão coletiva. As professoras não agem sozinhas na escola, porque elas trabalham junto com os alunos, gestoras e funcionários. A reflexão da professora sobre a prática pode acontecer coletivamente, já que as docentes atuam em grupo.

O pensamento é inerente nas pessoas, já um nível mais avançando de pensamento depende das atitudes do sujeito e do contexto em que ele está inserido. Alarcão explica que em contextos em que há liberdade e responsabilidade crianças, adolescentes e adultos conseguem avançar os mecanismos reflexivos. É necessário um grande esforço para sair de uma reflexão descritiva ou narrativa para uma reflexão com interpretações, justificativas e sistematizações cognitivas.

A autora defende que os contextos formativos tenham como base da reflexão a experiência, a expressão e o diálogo com três frentes: “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação.” (ALARCÃO, 2010, p.49)

Reali e Reyes (2009) também contribuem com essa discussão. As autoras elencaram quatro critérios para caracterizar o conceito de reflexão, sendo que, para definir o conceito, é necessário considerar que:

1. A reflexão é um processo de atribuição de significados;

2. A reflexão é um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado com raízes na inquirição científica;
3. A reflexão deve ocorrer em comunidade, resultando da interação com os outros;
4. A reflexão exige atitudes que valorizam o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros.

1. A reflexão é um processo de atribuição de significados

O processo de atribuição de significados nasce de uma experiência que foi promovida por dois aspectos: a interação e a continuidade. O sujeito, ao interagir com outras pessoas e ideias, entra em contato com um mundo de possibilidades, podendo encontrar pensamentos e questionamentos novos. Essa interação promove a continuidade do assunto em questão por meio do levantamento do conhecimento prévio do sujeito. Ele avalia o novo baseando-se nos seus saberes anteriores e no ato de avaliar, atribui-se um novo significado. Isso quer dizer que o sujeito, ao interagir, conhece uma nova ideia, dá continuidade a essa ideia trazendo o que ele já sabe sobre o assunto e, quando o antigo e o novo se encontram em uma reflexão, nasce um novo significado.

As autoras chamam atenção para as experiências construtivas. Nem sempre uma nova ideia ao encontro da base anterior pode promover um significado favorável ao trabalho docente e à aprendizagem das crianças.

Reali e Reyes oferecem um exemplo para ilustrar essa problemática. Uma professora tem um aluno com baixo rendimento e vive com pais separados. Nesse caso foi a primeira experiência da professora com alunos com uma situação familiar como essa. Essa mesma professora, na sua vida pessoal, já conviveu com crianças que tinham pais separados. Baseada no seu conhecimento anterior e na sua nova experiência com esse aluno, ela atribui o significado de que as crianças cujos pais são separados possuem dificuldades de aprendizagem.

Esse significado compromete o trabalho da professora com esse aluno em questão e com os próximos na mesma condição que ele, pois essa professora acaba oferecendo menos atenção e novas formas de ensino para essa criança, porque, no entendimento dela, ele é menos capaz que os outros alunos.

Esse exemplo mostra que a reflexão foi generalizada e reduzida, mesmo havendo uma interação e continuidade. Para que haja uma atribuição de significados construtiva é

preciso que a interação e continuidade sejam mais amplas. É importante que ela busque soluções considerando novas fontes. Nas palavras de Reali e Reyes, a professora:

Busca significar e construir novas teorias pessoais e histórias a partir das experiências vividas, as quais oferecem estruturas para o seu crescimento e o de seus alunos. Essas novas teorias orientam a prática até que não mais se apliquem a uma situação. Nesse caso por meio de processos reflexivos, uma teoria pode ser revista, refinada ou descartada e uma nova pode ser construída. (REALI E REYES, 2009, p.29)

2. A reflexão é um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado com raízes na inquirição científica

Reali e Reyes trazem o entendimento de Dewey sobre a reflexão. Para o autor, a reflexão é uma maneira específica de pensar sistemática, rigorosa e disciplinadamente, a qual acrescenta fundamentos do ensino, do conhecimento pessoal, profissional, teórico e proposicional. A reflexão acontece por meio das seguintes fases:

Uma experiência; Uma interpretação espontânea da experiência; A nomeação do(s) problema(s) ou questão(ões) que surgem da experiência; O estabelecimento de possíveis explicações para o(s) problema(s) ou questão(ões); Ramificação das explicações em hipóteses; A experimentação ou teste das hipóteses. (REALI E REYES, 2009, p.30)

Na última fase da reflexão as soluções podem ou não acontecer. Conforme as teorias vão sendo experimentadas, mais questões, problemas e ideias podem surgir, caracterizando a reflexão como um processo cíclico e interativo com outras pessoas.

3. A reflexão deve ocorrer em comunidade, em interação com os outros

“Ao pensar com outras pessoas, a professora pode tornar seu processo mais reflexivo, porque o ‘*feedback*’, os comentários e as discussões sobre seus pensamentos podem clarear um tópico ou auxiliar uma análise mais detalhada de uma situação.” (REALI e REYES, 2009, p.31) As autoras apontam seis benefícios de uma reflexão em comunidade:

- Traz novos elementos que na reflexão individual podem não aparecer;
- Traz novos significados que podem ampliar a compreensão de uma situação;
- Possibilita apoio no trabalho reflexivo, visto que o processo reflexivo exige autodisciplina na organização do trabalho, uma vez que a professora sozinha e com a alta demanda escolar encontraria dificuldades para realizar a reflexão;

- Possibilita interdependência entre os membros da comunidade escolar;
- Possibilita a entrada da professora para um plano público e não somente pessoal;
- Possibilita um espaço em que sentimentos e pensamentos são permitidos à exposição.

4. A reflexão exige atitudes que valorizam o crescimento individual e intelectual da pessoa e dos outros

No entender de Dewey, algumas atitudes relacionadas aos processos reflexivos poderiam facilitar ou não a aprendizagem. “A reflexão, pautada em sentimentos como entusiasmo, objetividade, mente aberta, responsabilidade e prontidão, tem mais chance de ampliar o nível de consciência e o grau de conhecimento da pessoa.” (REALI e REYES, 2009, p.31)

Considerando os quatro critérios discutidos, para Reali e Reyes, o conceito de reflexão é:

Um processo de atribuição de significados sistematizado, rigoroso e disciplinado que pode levar o professor de uma experiência a outra, com um grau de compreensão mais profundo, favorecendo sua análise sobre os vários componentes ou elementos de suas práticas pedagógicas e trabalho docente com vistas à sua modificação e melhoria. (REALI e REYES, 2009, p.32)

As autoras trazem Van Manen (1977)⁴ para explicar três níveis de reflexão: técnico, prático e crítico. No nível técnico acontece o exercício do conhecimento educacional e dos princípios básicos curriculares para alcançar um determinado fim. Já no nível prático existe uma preocupação com os pressupostos, valores e as consequências das ações. E no nível crítico as questões éticas, sociais e políticas ganham destaque “incluindo as forças sociais e institucionais que podem limitar o grau de liberdade de ação do indivíduo ou a eficácia das suas ações.”

Santos e Mizukami (2012) apresenta um entendimento similar ao de Reali e Reyes trazendo a compreensão de Sacristán (1999)⁵ para definir o conceito de reflexão, o qual é entendido como um método que auxilia a professora a atingir níveis mais altos de racionalidade nas ações e nas próprias crenças. Recomenda-se que a educação incorpore o processo reflexivo de modo permanente e aberto, possibilitando a elaboração e revisão de

⁴ VAN MANEN, Max. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry, Toronto, v.6, n.3, p. 205-228.

⁵ SACRISTÁN, Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

certezas e as contradições existentes nas crenças. O processo reflexivo é dividido em três níveis crescentes.

No primeiro nível, a professora faz um distanciamento da sua prática e, assim, ela consegue ver, entender e comparar com uma concepção. Esse nível de reflexão é promovido pelos conhecimentos pessoais da professora e com os conhecimentos de outras pessoas. Aqui acontece uma avaliação das crenças pessoais que sustentam a prática e se torna possível a aceitação, a rejeição, o repensar de forma racional, o entrelaçar com outras ideias e o formular hipóteses sobre os saberes existentes nas crenças.

No segundo nível, a reflexão pode ser norteada e embasada no conhecimento científico. Aqui existe interação entre o conhecimento científico, pessoal e o compartilhado. A ciência ocupa um lugar de elaborações culturais objetivas e deve ser transformada em meio de diagnosticar, desvendar e criticar o conhecimento da professora, ou seja, a ciência transforma o conhecimento utilizado, unindo senso comum e ciência sem que um prevaleça sobre o outro, promovendo uma união que seja capaz de revelar a realidade rigorosa e criticamente.

No terceiro nível, existe o pensar sobre o sujeito da educação. “Discute-se a ideia de que, em educação, o sujeito e o objeto do conhecimento se sobrepõem, isto é, o sujeito cognoscente é parte do objeto a ser conhecido.” (SANTOS e MIZUKAMI, 2012, p.24) Nesse nível de reflexão o papel da professora é evidenciado. A consciência desse papel e do conhecimento sobre educação refletirá positivamente nas atitudes perante a prática.

Reali e Reyes (2009) entendem que a aprendizagem da docência acontece por meio de dois processos inter-relacionados: a aprendizagem sobre ensinar e a aprendizagem sobre ser uma professora.

A aprendizagem sobre o ensinar envolve três fatores: professora, aluno e conteúdo. Essa aprendizagem está diretamente relacionada aos conteúdos escolares, ao currículo, aos procedimentos de ensino e à avaliação. O ensinar exige da professora um comportamento flexível e a busca de caminhos, constantemente, para atender a demanda de aprendizagem dos alunos.

Já a aprendizagem sobre ser uma professora vai além da anterior, pois esta abarca responsabilidades sociais e políticas. Ser professora exige a participação na instituição escolar, mas não uma atuação que possa ser repetida em qualquer outra instituição, é uma participação considerando os atributos e culturas específicas de uma determinada comunidade profissional.

Reali e Reyes entendem que esses dois processos de aprendizagem são contínuos e acontecem ao longo do desenvolvimento profissional de cada docente. Essas aprendizagens não acontecem necessariamente em cursos de formação, elas podem acontecer em outros espaços formativos, como, por exemplo, a própria sala de aula.

Além de a professora aprender em diferentes espaços, ela aprende em diferentes tempos de profissão. A professora começa a aprender na formação inicial, continua aprendendo nos anos iniciais, nos cursos que frequenta e assim por diante. Cada etapa da carreira tem uma demanda formativa característica à etapa e ao contexto em que ela está inserida.

Outro elemento que define a aprendizagem da professora são as crenças que ela tem a respeito da educação. Crenças que são construídas pelas experiências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais. Os valores, as opiniões e as concepções têm um papel importante na aprendizagem, pois são essas concepções que norteiam o caminhar da professora.

Nesse sentido, Garcia (2005) contribui trazendo uma pesquisa sobre as etapas de preocupações das professoras. Garcia explica que Hall e Hord (1987)⁶ realizaram um estudo sobre os problemas das professoras iniciantes. Foi analisado que as professoras mais velhas têm problemas e preocupações diferentes das que estão iniciando. Nesse primeiro estudo identificaram três etapas de preocupações das professoras: sobre si mesmas, sobre as tarefas e sobre os alunos.

Desse estudo nasceu uma pesquisa em que eles investigaram centenas de professoras, de diferentes idades, por meio de entrevistas e observações, com objetivo de identificar os problemas e as preocupações das professoras que se implicam em processos de mudança.

Hall e Hord defendem que cada professora entende uma situação ou um contexto de maneira distinta conforme a sua estrutura de desenvolvimento. Ideia que vai ao encontro do entendimento de Reali e Reyes de que as concepções das professoras orientam o seu caminhar profissional. Segundo Garcia, no entender de Loucks-Horsley e Stiegelbauer⁷ “Isso repercute-se no facto de que a dinâmica do processo de mudança tem necessariamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos professores”. (1991, apud GARCIA, 2005, p.61)

⁶ HALL, G.; HORD, S. Change in schools. New York: Suny Press, 1987.

⁷ LOUCKS-HORSLEY e STIEGELBAUER Models of Staff Development. New York: Mc Millan Publishers, 1991.

Com os resultados dessa investigação Hall e Hord construíram uma escala crescente de sete preocupações, em que a mesma professora pode ter mais que umas das preocupações ao mesmo tempo.

Tabela 2 – Etapas das preocupações

0. Tomada de consciência	Pouca preocupação ou implicação com relação à inovação. Não se pensa muito nisso.
Informação	Tomada de consciência geral sobre a inovação e interesse por <i>aprender</i> mais detalhes. A professora não parece estar preocupada, como pessoa, com relação à inovação. Está interessada nos aspectos substantivos: características gerais, efeitos, requisitos.
Pessoal	A professora desconhece as exigências da inovação: se é capaz de cumprir essas exigências e o seu papel na inovação. Inclui a análise do seu papel com relação à estrutura de recompensas da organização, tomada de decisões e conflitos potenciais com as estruturas existentes. Podem incluir-se aspectos relativos ao financiamento e implicação do programa para si mesmo e para os colegas.
Gestão	Presta-se atenção aos processos e tarefas dos utentes da inovação e ao melhor uso da informação e dos recursos: aspectos relativos à eficácia, organização, gestão, horários, exigências de tempo.
Consequência	Presta-se atenção ao impacto da inovação dos alunos, para a sua avaliação. Preocupação com a pertinência da inovação para os estudantes, a avaliação do seu aproveitamento e as mudanças necessárias para melhorar esse aproveitamento.
Colaboração	O tema é a coordenação e cooperação com outros no uso da inovação, com o objetivo de servir melhor os estudantes.
Reenfoque	Explorar vantagens adicionais da inovação, maiores possibilidades de mudança ou reajustamentos. A professora tem algumas ideias sobre alternativas à inovação proposta ou existente.

Fonte: (HALL E HORD, 1987 apud GARCIA, 2005, p.61)

Na primeira etapa, a professora demonstra pouca preocupação com a inovação. Na etapa dois, a professora passa a se interessar com os aspectos gerais da inovação. Na etapa pessoal, a professora se preocupa com o seu papel dentro do processo inovador.

Na etapa três, ela se preocupa com os aspectos mais administrativos. Já na etapa quatro, ela se preocupa com as questões pedagógicas, aqui ela pensa nas consequências na aprendizagem dos alunos.

Na penúltima etapa, a professora se preocupa com o trabalho entre os pares a fim de atender melhor os estudantes. Na última, a professora analisa e avalia o processo inovador com a perspectiva de levantar melhorias para a inovação.

Knowles, Cole e Presswood (1994⁸, apud REALI e REYES, 2009) propõem algumas etapas para o processo de aprendizagem tornar-se professor reflexivo. As etapas são chamadas de ciclos de reflexão e os autores definem quatro para esse processo. No primeiro, é destacado o papel das experiências e da prática profissional da professora. No segundo, uma situação problema é identificada. No terceiro, ocorre uma análise da situação e a formulação de hipóteses sobre as soluções para o problema por meio de um plano de trabalho. E no último ciclo, desenvolve-se o plano de trabalho, que pode suscitar novos ciclos.

O processo de aprendizagem reflexiva docente acontece a partir da experiência da professora e, para que ele aconteça, é necessário “o engajamento ativo e a tomada de consciência sobre as experiências vivenciadas. Exige, dessa maneira, a análise das situações e do estabelecimento de prioridades, o uso dos conhecimentos tácitos e teóricos, além do estabelecimento de um plano de ação.” (REALI e REYES, 2009, p.34)

2.2 Aprendizagem do adulto professor

A reflexão da própria prática se desenvolve por meio de processos de aprendizagem. Placco e Souza (2006) investigaram as especificidades da aprendizagem do adulto professor.

Os autores constituíram um grupo de estudos para investigar a aprendizagem do adulto professor. Logo no início da formação do grupo, os autores levantam fatores e motivos que levam o adulto professor a aprender. Esses motivos são divididos em dois grupos: internos e externos. Os fatores e motivos de origem interna são os sentimentos e as

⁸ KNOWLES, J.G; COLE, A.; PRESSWOOD, C.S. Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

sensações das professoras, como os anseios, os gostos, as preocupações, as necessidades, as felicidades e os compromissos, entre outros. Já os fatores e motivos de origem externa são aqueles que remetem às relações com os outros, como o trabalho em grupo, a colaboração, a diversidade de áreas de atuação, os desafios, as culturas e os contextos.

Além dos fatores e motivos, os autores identificaram algumas condições para a aprendizagem da professora, como “disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 18) É na interação entre os fatores e motivos com as condições que o processo de aprendizagem pode acontecer.

Os autores explicam quatro aspectos importantes sobre a aprendizagem de adultos: a experiência, o significativo, o proposital e a deliberação. A experiência diz respeito às vivências e os conhecimentos que o sujeito traz consigo. O significativo é aquilo que faz sentido para ele. O proposital é o objetivo que o adulto tem na resolução de uma determinada situação. E a deliberação é a decisão do sujeito de participar de um estudo, seja ela positiva ou negativa.

Placco e Souza defendem que o ato de aprender tem dois lados. Um é mais doloroso, porque, para aprender, o sujeito precisa aceitar e entender que não sabe de tudo, que sabe parte de um todo ou que sabe errado sobre um determinado ponto. O outro lado é o mais prazeroso, porque aprender traz a possibilidade de criar, de fazer descobertas, de descobrir respostas construindo saberes. Para que a aprendizagem do adulto professor ocorra, é preciso considerar as dimensões: cognitiva, afetiva, social, sensível cultural, ética, etc.

As autoras entendem que sem o uso da memória não há aprendizagem. Explicam: a memória pode ser vista como um vasto baú de lembranças. Lá estão guardadas as lembranças prazerosas e as dolorosas, que são representativas de sentimentos, emoções, valores, retratos construídos ao longo de uma vida.

É esse baú de memórias que determina se o novo é bem-vindo ou não para a reflexão do adulto professor provocando enrijecimento ou plasticidade. O enrijecimento acontece quando o sujeito diante de uma nova informação ou conhecimento nega-a e/ou rejeita-a por ter tido experiências negativas com o conteúdo em questão⁹.

⁹ Por exemplo, uma criança, ao ser convidada a comer legumes, pode não sentir vontade de comê-los por ter experimentado antes e não ter gostado por conta do tempero, da forma de elaboração do alimento e/ou da apresentação do prato.

A plasticidade é o processo contrário ao enrijecimento. Nesse caso as memórias favorecem a aceitação de uma nova informação ou conhecimento.¹⁰ O baú de memórias coloca o sujeito em lugares e situações diferentes provocando emoções e sentimentos. “A memória faz e refaz, afasta e aproxima. Utiliza objetos, indícios, imagens, palavras como verdadeiros passaportes para cenários de prazer, alívio e dor, trazidos para a situação atual.” (Placo e Souza, 2006, p. 29)

As memórias são determinantes na aprendizagem do adulto professor. Mais determinante do que as memórias é o que ele faz com essas memórias nos espaços formativos.

As memórias podem ser ponto de partida para a confirmação, o abandono ou a ressignificação de ideias e concepções. Defendem os autores que a memória não deve ser considerada apenas por ser um armazenamento de lembranças, ou seja, nas formações ela pode ser utilizada além do levantamento de conhecimento prévio. A memória deve ser considerada durante todo o percurso formativo, porque as memórias são representações da identidade da professora. Para que a formação tenha significado, ela precisa acontecer a partir do sujeito da formação: a professora.

Placco e Souza defendem que, para refletir sobre um determinado tema no espaço formativo, o ponto de vista das professoras deve ser o ponto de partida. Porque esse ponto de vista está carregado de valores, concepções e certezas; discutindo a partir desse conjunto é possível a ressignificação do tema.

Quando o sujeito olha para o seu caminhar dentro de um tema, ele consegue ver os significados que ele mesmo já construiu e os porquês do seu modo de pensar e avaliar o tema. “Assim, o professor, ao recorrer à memória de seu trabalho, pode depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história.” (Placo e Souza, 2006, p.37)

Evidenciar o que é da professora, no que ela acredita, é oferecer um caminho para a plasticidade. Convidando a professora a ser sujeito da formação construindo saberes, considerando o seu percurso, a porta para novas descobertas e questionamentos está aberta. Isso porque, quando se tem disposição interna aberta, a plasticidade ganha espaço e todos podem repensar, reconstruir, confirmar ou abandonar saberes.

Nesse sentido, Falcão (1998) também defende que as memórias devam ser preservadas e valorizadas nas formações. Porém, Falcão utiliza o termo crenças e traz

¹⁰ Pensando em outra criança que já provou legumes e gostou, porque as condições do preparo e da apresentação foram favoráveis. É provável que essa criança experimente mesmo se for um legume novo para ela.

Raymon e Santos (1995) para explicar que as crenças docentes dizem respeito as suas experiências de vida, que se desdobram nas suas próprias ações, independentemente da consciência do sujeito sobre suas crenças.

Falcão entende que a professora deva ser sujeito da sua própria formação, ressignificando saberes no confronto com sua prática em um processo de reflexão na e sobre a prática. Essa reflexão não significa apenas uma análise da prática, mas o encontro de teorias psicológicas e/ou educacionais que fundamentem suas ações docentes. No enfrentamento de problemas a professora, ao analisar suas crenças, valores e teorias a partir da sua prática, terá a possibilidade de rever e reorganizar seu modo de ver e pensar com embasamento teórico.

Sacristán (2002), ao dialogar sobre a prática reflexiva da professora, defende que o pensamento da professora é norteado pela sua cultura e não pela ciência e as ações docentes são direcionadas de acordo com esse pensamento.

O autor explica que a atuação das professoras não nasce dos cursos de formação, ela nasce de um comportamento cultural. Para pensar a prática da professora, é preciso considerar as raízes culturais que alimentam a vida docente. Fazendo essas considerações, é possível se aproximar dos porquês da atuação da professora hoje e de uma possível mudança nessa atuação no futuro.

Nesse sentido, Placco e Souza sugerem a metacognição como um caminho para dialogar sobre os pensamentos das professoras. Os autores explicam que a metacognição “é o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento do sujeito pelo próprio sujeito.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p.54)

Conhecer e refletir sobre o próprio modo de pensar e de agir permite que a professora tome consciência de maneira ampla e aprofundada do que acredita e valoriza. Conseguindo “enxergar”, é possível regular o próprio pensamento, ou seja, ao planificar as suas teorias, a professora consegue regular (corrigir, adequar, acrescentar, retirar, debater, orientar, etc.) sua própria aprendizagem. (PLACCO e SOUZA, 2006)

Freire (1996), ao defender que o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, aproxima-se da metacognição: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar.” (FREIRE, 1996, p.39)

As formações educam para os conteúdos escolares e objetivam o “fazer pedagógico” nos encontros com as professoras e, por vezes, o “querer” não tem espaço

para discussão. As formações não dialogam sobre as vontades, os motivos e os desejos das professoras na educação. Esse “querer” é determinante no “fazer pedagógico”. “Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar.” (SACRISTÁN, 2002, p.86)

2.3 A pesquisa da professora

André (2012), para definir pesquisa da professora, recupera o conceito de ensino. O processo de ensino é constituído de muitas ações que envolvem planejamento, desenvolvimento das aulas e avaliações. O cotidiano escolar exige que a professora tome muitas decisões e frequentemente não há tempo para que ela inicie uma pesquisa acadêmica. Porém, a professora pode realizar uma pesquisa que atenda sua demanda de trabalho dentro do seu tempo escolar.

André define pesquisa como uma produção de conhecimentos, que acontece por meio de conhecimento, de teorias, de coleta e da análise de dados atendendo a uma estrutura sistemática e rigorosa. Diante de tamanho processo investigativo, André sugere que a professora, ao utilizar a pesquisa voltada para a melhoria da prática, realize a pesquisa sem cumprir todas as exigências que uma pesquisa acadêmica faz.

A principal característica que permanece na pesquisa da professora é a atitude investigativa. É de fundamental importância que ela consiga observar, questionar, solucionar e analisar dados que o auxiliem a resolver seus problemas e a encontrar novas possibilidades no seu trabalho. Para o desenvolvimento de uma prática docente investigativa, a autora propõe dois caminhos.

O primeiro é a defesa da atitude investigativa como um objetivo nos cursos de formação de professoras. Nos cursos de formação inicial e continuada a pesquisa pode ser a estrutura ou o núcleo do curso. É possível que dentro das disciplinas e das atividades, as professoras possam analisar pesquisas e/ou produzir uma, aproximando a docente dos processos metodológicos e reflexivos.

O segundo caminho seria o uso de instrumentos da pesquisa colaborativa, que possuem diferentes metodologias, como o diário reflexivo e a autobiografia, entre outros.

André (2001) ressalta a importância da busca do rigor e da qualidade nas pesquisas em educação. Nos últimos anos, as pesquisas em colaboração que abordam alguma intervenção têm colocado a prática docente em evidência, o que, por um lado traz

benefícios para a melhoria da prática, mas, por outro lado, parte dessas pesquisas tem apresentado um esvaziamento da teoria em detrimento da supervalorização da prática.

Outras deficiências têm suscitado preocupação com relação aos dois tipos de pesquisa, tanto nas acadêmicas como nas pesquisas em colaboração. André explica que as pesquisas têm apresentado análise de dados com fundamentação teórica empobrecida, com descrições do óbvio, coleta de dados sem metodologia claramente definida, falta de clareza no papel do pesquisador e do sujeito, entre outros aspectos.

Para avaliar adequadamente as pesquisas e assim tentar garantir qualidade e rigor nas investigações e nas suas sistematizações, André propõe o uso de critérios avaliativos: gerais e específicos. Os critérios gerais são os que são aplicáveis a qualquer pesquisa e os critérios específicos são atinentes às peculiaridades dos tipos de pesquisa.

A autora elenca alguns tópicos como sugestão de critérios gerais: relevância científica e social, objeto definido, objetivos e questões claramente formuladas, metodologia adequada aos objetivos, metodologia descrita e justificada e análise densa e fundamentada com desdobramento na conclusão.

André traz a pesquisa do tipo etnográfico para pensar nos critérios específicos: o papel da teoria na categorização, respeito aos princípios da etnografia, como a relativização – centrar-se na perspectiva do outro; trabalho de campo com orientação da observação planejada.

Beillerot (2012) também defende os dois tipos de pesquisa e levanta seis condições para a concretização das pesquisas, sendo que as três primeiras condições são inerentes às duas pesquisas, pois são determinantes para a sua realização.

A primeira condição traz uma preocupação de muitos pesquisadores e universidades, que é a produção de novos conhecimentos em detrimento da contribuição da pesquisa para a sociedade. Beillerot entende como conhecimentos novos aqueles que são reconhecidos como novos pela comunidade autorizada para o julgamento da importância ou originalidade de conhecimentos novos.

O autor levanta uma problemática a respeito dessa condição. Apesar de a produção de conhecimentos novos ser uma condição para os dois tipos de pesquisa, ela acaba excluindo as pesquisas que não apresentam novos conhecimentos, como, por exemplo, as pesquisas de cunho pedagógico, pois elas trazem novidades para os sujeitos envolvidos e não para a comunidade científica.

A segunda condição traz a metodologia das pesquisas, ou seja, toda pesquisa deve passar por um caminho para atingir os conhecimentos novos. Caminho esse, que é construído por etapas e que é reconhecido pela comunidade científica. E a terceira condição é a divulgação dos resultados obtidos e da discussão crítica que se fez na pesquisa.

Para a realização da pesquisa de segundo grau – a pesquisa acadêmica –, além das três primeiras condições, é necessária a garantia de mais três. Já, para cumprir a quarta condição, o pesquisador precisa imprimir criticidade e reflexão sobre a metodologia utilizada, os sujeitos e os produtos no seu trabalho.

A quinta condição exige organização na coleta de dados e a sexta e última condição é a interpretação das teorias presentes no trabalho, que ajudarão na elaboração do problema do trabalho.

Beillerot entende que para ser considerada uma pesquisa, as três primeiras condições devem estar presentes, ou seja, uma pesquisa que atenda apenas um ou dois não pode ser considerada pesquisa. Já uma pesquisa que atende os três primeiros e apenas um ou dois das outras três condições pode ser considerada pesquisa mínima e não uma pesquisa de segundo grau, porque para isso precisaria das seis condições.

Beillerot traz uma nova classificação para as pesquisas. Tanto as pesquisas mínimas quanto as de segundo grau podem ser classificadas em dois grupos: “aquelas que visam à produção de conhecimentos do ângulo específico da análise dos processos de fatos e fenômenos estudados e aquelas que visam a permitir diretamente, pelos conhecimentos novos produzidos uma transformação das ações e das práticas”. (BEILLEROT, 2012, p.84)

Essa última categoria de pesquisa o autor nomeia como pesquisa avaliativa, pesquisa prática ou praxiológica e pesquisa pedagógica. Sobre as pesquisas pedagógicas, Beillerot afirma que existem muitos procedimentos que podem ser utilizados nesse tipo de pesquisa. O autor entende a pesquisa pedagógica como um:

Estudo tem como finalidade buscar os efeitos de certas práticas, tentando modificá-las, ou buscando os efeitos que sejam mais conformes às normas decididas anteriormente como sendo aquelas que levam ao sucesso. Uma questão central frequentemente trabalhada é, assim, aquela da distância guardada com relação ao objeto “prático” estudado. (BEILLEROT, 2012, p74)

Para a pesquisa pedagógica, Beillerot identifica três modelos:

- Primeiro: inspirado em modelos experimentais, esse primeiro modelo levanta amostras da realidade por meio de relatos, em que os modos de agir são avaliados, para, então, definir a prática mais adequada;
- Segundo: a professora analisa um ou mais elementos da sua prática docente, em que ela objetiva e teoriza os elementos evidenciados;
- Terceiro: a pesquisa-ação, que, segundo o autor, faz ligações entre as pessoas por meio de algo significativo para ser exibido.

O autor levanta críticas a essas pesquisas que visam a modificação da prática, pois as pesquisas não consideram todo o contexto das situações e ficam limitadas em alguns recortes; há um excesso de comparações de realidades com a intenção de criar parâmetros; dependência das orientações dos profissionais ou dos políticos; falta de clareza a respeito das pesquisas mínimas e pesquisas de segundo grau.

O autor defende que a formação pode ajudar as professoras a identificar as suas subjetividades na sua prática docente e, assim, encontrar maneiras para confrontar com determinadas situações. Seguindo esse caminho, é possível que as professoras tenham capacidades para preparem objetos de pesquisas. Isso porque a formação pela pesquisa pode promover na professora capacidades de análise e investigação e de criticidade. O autor defende a formação como caminho mais adequado para o aperfeiçoamento da prática da professora.

Para essa formação, a pesquisa de Beillerot sugere que as docentes tenham contato com a pesquisa, seja pela participação em equipes de pesquisa ou pela leitura dos trabalhos de pesquisas e que, não necessariamente, elas devam ser iniciadas na científica.

Um outro estudo é a pesquisa-ação. Zeichner e Pereira (2005) utilizam o termo pesquisa-ação para referenciar a “pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas.” (p.65) Os autores defendem que a pesquisa-ação deve começar pela reflexão da própria prática das professoras para o entendimento e avanço do trabalho na escola. A pesquisa-ação deve estar presente ao longo do desenvolvimento profissional da professora, assim como deve estar no desenvolvimento de profissionais de outras áreas. Esse tipo de pesquisa pode contribuir para que os profissionais conquistem mais proximidade e criticidade a respeito dos saberes advindos da academia. Isso porque essas professoras passariam a entender melhor a produção desses saberes.

Após análises de programas de pesquisa-ação com professoras do Ensino Fundamental nos Estados Unidos, foi possível perceber que a pesquisa-ação possibilitou para as professoras:

- Mais confiança a respeito das habilidades de ensino;
- Mais segurança para pesquisar e refletir sobre seu próprio ensino e sobre suas teorias pessoais de ensino;
- Mais autonomia para resolverem os problemas da sala de aula;
- Mais motivação ao revalidar o trabalho docente;
- Mais independência no que diz respeito às autoridades.

Além de a pesquisa-ação trazer todos esses benefícios para a professora, ela traz avanços no desenvolvimento dos alunos, pois as professoras, ao pesquisarem sobre suas práticas, passam a lecionar em uma perspectiva mais democrática, porque reconhecem a importância de desenvolver aulas em que o aluno é o foco. E para isso passam a conhecer melhor os educandos, ouvindo-os e observando-os.

Houve uma mudança no discurso da professora, antes o aluno era visto como “problemático”, após a pesquisa os avanços dos alunos estão presentes. No final de uma pesquisa as professoras defendem a pesquisa-ação, pois é um caminho para elas discutirem o que elas realmente precisam.

Zeichner e Pereira alertam que a pesquisa-ação pode ter um caráter reforçador de práticas, pois a investigação da prática não garante que a professora busque alternativas de melhorias. Por exemplo, a professora pode procurar fundamentação para sustentar as ações de um ensino transmissivo, que não considera o aluno enquanto sujeito. Nesse caso ela está consolidando uma prática que não é favorável aos alunos.

Para evitar que esse movimento aconteça, os autores sugerem uma avaliação para averiguar se as conquistas da pesquisa – as melhorias da prática – são também melhorias na escola, ou seja, “temos de analisar os méritos daquilo que se produz e se tais mudanças são válidas no contexto educacional de uma sociedade democrática.” (ZEICHNER e PEREIRA, 2005, p.70)

Zeichner e Pereira trazem a argumentação de Stenhouse (1975)¹¹ para defender que a pesquisa-ação pode beneficiar os cursos de formação e as políticas públicas. As formadoras de professoras e os pesquisadores poderiam trazer os resultados das pesquisas

¹¹ STENHOUSE, Lawrence. An introduction to curriculum research and development. London: Helnemann, 1975.

das professoras nos cursos, assim como as gestoras poderiam trazer os resultados nas políticas públicas.

Os autores defendem que a pesquisa-ação é um meio de garantir que as discussões educacionais aconteçam a partir daquilo que as professoras realmente precisam e não partir das necessidades que os dirigentes veem como prioritárias.

A pesquisa-ação dá autonomia para a professora resolver sua própria formação e assim suas questões de sala de aula e de escola. Porém, é importante que haja um desdobramento dessa pesquisa nas políticas públicas. Os resultados das pesquisas podem oferecer elementos que repercutam na discussão e nos encaminhamentos de igualdade educacional e justiça permitindo a transformação social.

Um exemplo de como isso pode ocorrer é um estudo sobre como a professora pode atender a heterogeneidade de níveis diferentes de leitura e escrita na mesma sala. Nesse estudo ela pode descobrir como ensinar todas as crianças atendendo as demandas individuais. Desse modo, a professora garante o direito de aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que precisam de outras ou mais estratégias para assimilar os conteúdos.

Esse ensino é favorável aos alunos e promove igualdade educacional e justiça, pois todos estão sendo atendidos com qualidade. Esse ensino pode ser incorporado nos programas de formação e em outras políticas públicas.

Para garantir que a pesquisa-ação tenha esse diálogo com a transformação social, Zeichner e Pereira sugerem que a pesquisa considere as implicações sociais e políticas da prática discutida.

A pesquisa-ação pode servir como um caminho para o autoconhecimento profissional e compensação de necessidades particulares, como um caminho que objetive a reconstrução social. Os autores sugerem que toda pesquisa-ação atenda os dois objetivos: compensação pessoal e reconstrução social.

3 MUDANÇA EDUCATIVA

O objetivo desse capítulo é discutir sobre a mudança educativa na escola e na prática das professoras. Garcia (2005) explica que a palavra “mudança” está cada vez mais presente nos discursos pedagógicos. As reformas educacionais têm almejado as mudanças para as salas de aulas e para a escola como um todo. Em muitos casos, a mudança é incentivada por uma desvalorização das práticas das educadoras, ou seja, a mudança é proposta por conta dos formatos das ações docentes que não resultam em melhorias na aprendizagem discente. Mate (2001) concorda explicando que educadoras e pais almejam reformas do currículo que possibilitem novas práticas pedagógicas capazes de promover resultados positivos nas aprendizagens e nos problemas enfrentados na escola.

Gómez (2001) nomeia a mudança na escola como mudança educativa e entende que ela corresponde a uma transformação que se divide em quatro tipos. O autor se fundamenta em Elmore (1990, apud GÓMEZ, 2001) para explicá-los: mudanças estruturais, que se desdobram na formatação da escolaridade nos diferentes níveis; mudanças pedagógicas, que estão ligadas ao ensino e ao planejamento e desenvolvimento do currículo; mudanças profissionais, que dizem respeito ao desenvolvimento profissional; e as mudanças político- sociais, que atingem a distribuição do poder e as relações dos agentes sociais do ensino escolar.

Garcia defende que é necessário entender a mudança e a inovação “como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas.” (2005, p.49) e pessoas adultas mudam suas práticas à medida que aprendem.

3.1 A professora na mudança educativa

Para discutir as transformações da prática das professoras, Garcia utiliza as reflexões de Guskey (1986)¹² e Navarro (1987)¹³ para explicar a mudança na vida profissional das professoras.

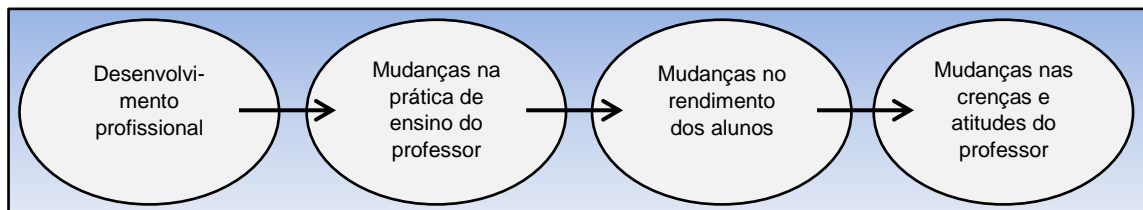
¹² GUSKEY, T. R. (1986) Staff development and the process of teacher change. Educational Res. 15 (5), 5-12.

¹³ NAVARRO, R. M. (1987) Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estratégias. Madrid, EP: Editorial Síntesis.

Para que haja verdadeira mudança, é preciso considerar a dimensão pessoal das professoras. É necessário acreditar que a professora é um sujeito, que possui crenças e é capaz de processar informações, tomar decisões e construir conhecimentos. A professora é capaz de refletir e gestar teorias sobre sua prática, podendo ou não transformá-la. A professora não é uma executora de propostas pensadas por especialistas, ela própria decide criticamente as alterações na sua prática docente.

Guskey ao dizer sobre as mudanças da professora, propõe uma sequência de quatro etapas. Ele explica que as professoras mudam suas crenças e atitudes quando experimentam novas estratégias e atitudes e com isso veem resultados positivos no rendimento dos alunos, ou seja, quando a professora experimenta um novo fazer na sala de aula e os educandos apresentam avanços na aprendizagem, tornam-se mais participativos, sentem-se mais motivados, etc. e a professora passa a acreditar nos conceitos que fundamentam esse novo fazer.

Figura 1 - Modelo de mudança da professora



Fonte: GUSKEY, 1986, apud Garcia, 2005, p.48

Guskey explica que as inovações ou as propostas de mudança devem ser suficientemente discutidas e explicadas para que a professora tenha condições de experimentá-las. Inicialmente a professora precisa entender a proposta. O acreditar é conquistado posteriormente na experimentação.

Navarro em uma investigação com sujeitos professores identificou cinco fatores de resistência à inovação:

1. Insularidade artesanal: sentimento de isolamento com pouco conhecimento científico provocando insegurança;
2. Disfuncionalidade operativa: a inovação traz poucos benefícios e pouca eficácia, e traz comportamentos inadequados dos alunos e falta de ordem na classe;
3. Custos sensíveis/benefícios diluídos: os custos costumam ser mais altos que os benefícios;

4. Compulsividade do sistema: aspectos da estrutura do sistema, como legislação, alta demanda, pouco tempo;
5. Restrições instrumentais: falta de materiais didáticos, espaços e mobília adequados, etc.

Gómez (2001) discute a mudança educativa elucidando alguns aspectos da sua implantação, relacionando-a com os desenvolvimentos institucionais e individuais. Inicialmente o autor explica que em muitos sistemas de ensino houve mudanças impostas de fora da escola. Mudanças que acabaram focando nas rotinas, nas linguagens e nas formas de fazer, com pouca ou nenhuma consideração ao desenvolvimento da instituição e dos sujeitos envolvidos nelas.

No final dos processos de mudança externamente determinados, as transformações ficam restritas às condições e aos processos de socialização escolar, aumentando as tarefas burocráticas das professoras e as administrativas para a escola como um todo e, de modo geral, esse tipo de reforma acaba fracassando.

Gómez explica que a mudança escolar não deve focar na execução fiel de uma proposta externa, e sim privilegiar “o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas e a facilitação das condições estruturais e organizativas”. (GÓMEZ, 2001, p.147) Desse modo, a escola pode atuar nas decisões autonomamente promovendo as transformações que o contexto exige.

O autor chama atenção para um aspecto da mudança, que é o pensamento sobre a mudança a partir de dentro. A mudança educativa não deve ficar restrita às novas estratégias e procedimentos de ensino para o acontecimento de tal mudança. Para que ela aconteça, é preciso que os sujeitos envolvidos utilizem estratégias próprias para pensar no processo de transformação.

Quando os processos de mudança trilham o caminho de dentro para fora, ou seja, quando as professoras, gestoras e demais funcionários pensam na mudança a partir das suas inquietações, desejos, certezas e incertezas, acontece a mudança educativa autônoma e consciente. Porém, ela só acontece quando esses sujeitos estão ativamente envolvidos nessa reflexão.

Gómez alerta para uma condição da mudança: o desenvolvimento da autonomia pessoal. Para propulsionar e ampliar a autonomia das professoras, é imprescindível que a confiança no trabalho do outro esteja presente nas relações. Nas palavras de Gómez:

Um dos requisitos fundamentais deste enfoque da mudança educativa é a confiança nos agentes envolvidos, na competência profissional dos docentes, nas

possibilidades da escola como espaço de aprendizagem individual e coletivo, e na comunidade como fonte de recursos, de apoio afetivo e de contraste criador. A desconfiança nas competências profissionais do docente, assim como a resistência de todo poder a delegar o controle em instâncias sociais relativamente autônomas são obstáculos definitivos, os quais impedem o tratamento educativo da mudança nas escolas e no sistema educativo, e, enfim, no sistema social. (GÓMEZ, 2001, p.147)

A autonomia e a confiança precisam ser experimentadas e desenvolvidas verdadeiramente. Quando elas ficam apenas no discurso, vive-se uma falsa democracia e as relações ficam comprometidas, porque ficam baseadas em uma pseudoescuta em que o conteúdo da fala do outro e as ações não são considerados e a liberdade de trabalho que se diz ter é dissimulada.

A respeito do conceito de autonomia, Contreas (2002) alerta que ela deve ser entendida como uma necessidade educativa. O autor explica que “a autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem.” (CONTREAS, 2002, p.197)

A autonomia é uma prática conquistada que nasce como fruto das relações vividas em um ambiente de colaboração. A autonomia não é pré-requisito para as tomadas de decisões e atitudes. Ela é um modo como o sujeito se relaciona com as pessoas.

Contreas traz o “diálogo reflexivo com a situação” de Shön para explicar que a interação com outras pessoas, sejam elas alunos ou professoras, “é uma representação mental de um intercâmbio, trata-se da tentativa de entender as perspectivas e circunstâncias de outras pessoas, e de entrar em diálogo com elas.” (CONTREAS, 2002, p.199)

A autonomia nasce no centro dessa relação quando o sujeito vê e discute suas concepções pedagógicas juntamente com o exercício de pensar sobre “as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino” (CONTREAS, 2002, p.199)

3.2 As relações interpessoais

É por meio das relações que a autonomia docente pode ser exercida e por meio dela também o grupo se constitui e as atividades do desenvolvimento profissional acontecem. As relações interpessoais se manifestam em vários tópicos sobre a mudança educativa e merecem uma atenção especial.

Para Freire (2011), a existência humana pressupõe voz e interação. Para que as pessoas existam no mundo, é preciso que elas possam dizer o que sentem e o que pensam. Conversando com outras pessoas expondo seus pensamentos e sentimentos, é possível entender melhor o mundo em que se vive e assim ter condições de poder modificá-lo. “A existência, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo.” (2011, p.108)

Falar é preciso, porém o falar precisa vir acompanhado da clareza que a fala do outro também é importante e que não há uma única verdade. A fala deve ser vivida em um espaço democrático em que o outro que escuta dialoga criticamente sobre o conteúdo da fala. “Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 1996, p.119)

Uma escuta ativa não quer dizer aceitação arbitrária de tudo o que o outro diz, porque isso seria uma autoanulação. A escuta ativa quer dizer demonstrar respeito ao posicionamento do outro mesmo com apontamentos contrários. Almeida (2001) colabora com a discussão afirmando que ouvir ativamente significa colocar-se no lugar do outro e dialogar sobre o que está sendo escutado.

Almeida (2001) se fundamenta em Perrenoud (1993 apud 2001) para lembrar que a profissão docente é uma profissão relacional. É por meio da comunicação, seja ela por palavras, gestos ou corpo, que a professora promove o ensino. A educação acontece por meio das relações, sejam elas educando e educador, educando e educando, educador e educador, educador e gestor, gestor e gestor, gestor e educando...

Almeida foca na relação da coordenadora com as educadoras, mas essa discussão pode ser desdobrada para as outras relações na escola. A autora explica que algumas habilidades, atitudes e sentimentos podem ser desenvolvidos nas gestoras e nas professoras. O conjunto de habilidades, atitudes e sentimentos constituem pilares de sustentação para as relações interpessoais. Além do ouvir, Almeida elenca mais três pilares: olhar, falar e prezar.

Tabela 3 – Relações interpessoais

Relações interpessoais			
Ouvir	Olhar	Falar	Prezar
Ouvir se colocando no lugar do outro conversando sobre o conteúdo da fala.	Um olhar ativo, em que se presta atenção no outro, no que ele sabe, nas suas necessidades, nos seus desejos e angústias. Um olhar amplo e não recortado. “Um olhar que capte antes de agir.” (ALMEIDA, 2001,p. 71)	A fala precisa estar abastecida de reconhecimento das necessidades e dos desejos das professoras acompanhado de subsídios para as docentes.	O prezar significa considerar e confiar no outro. É preciso ouvir, olhar e falar partindo do pressuposto de que o outro é digno de confiança e consideração “independentemente de suas condições existenciais, intelectuais, sociais, psicológicas.” (ALMEIDA, 2001, p.76)

Fonte: Almeida, 2001.

Fullan e Hargreaves (2000) explicam que existem professoras que estão sozinhas dentro da escola e professoras que conseguem estabelecer parcerias. Os autores explicam que alguns fatores favorecem essa solidão. Eles entendem que a falta de conhecimento inibe os docentes, porque algumas têm medo de serem reconhecidas como professoras com pouco ou nada a contribuir. Um outro fator é o receio que as professoras têm de que os outros assumam uma ideia que é delas.

As práticas individualistas se cristalizam nas escolas, tornando o diálogo pedagógico limitado e, com isso, os desafios do cotidiano escolar, da sala de aula e das crianças não encontram espaços para serem refletidos e solucionados em parceria.

Fullan e Hargreaves lembram que o trabalho em colaboração possibilita grandes avanços nas práticas docentes, pois, ao trabalhar em parceria, as conversas e os estudos

sobre os processos de ensino e aprendizagem aumentam e se tornam mais consistentes. Pensar sobre as aulas e compartilhar sucessos e insucessos possibilitam novos olhares e pensamentos sobre algo já conhecido.

Segundo os autores, é comum acontecerem, em muitas escolas, parcerias com poucas pessoas, mas nem sempre elas se traduzem em colaboração. Fullan e Hargreaves nomeiam esse movimento de balcanização.

Eles explicam que essas parcerias ainda são individualistas, mas numa escala maior. Apesar de haver colaboração e estudo nesse pequeno grupo, esse movimento não é saudável, porque ele pode gerar disputa entre as professoras, quando, na verdade, é preciso que toda a escola trabalhe junto.

Fullan e Hargreaves explicam que a cultura colaborativa não pode ser imposta, ela deve ser construída aos poucos de modo que o coletivo se torne uma fonte de ideias e de apoio. Quando essa prática é construída no grupo, os sujeitos envolvidos encontram significados nas parcerias e mudam as próprias ações, porque mudaram o valor e a concepção que tinham sobre colaboração.

A mudança educativa só acontece com a adesão voluntária e pessoal das professoras. Para que essa adesão ocorra, Fullan (1991¹⁴, apud GARCIA, 2001) sugere dez pressupostos:

1. A escola precisa encarar o seu processo de mudança com uma das possibilidades de mudança educativa, entendendo que existem outras que são tão boas quanto. As demais perspectivas enriquecem o processo próprio de mudança;
2. O trabalho docente no processo de mudança ocorre a partir da visão de educação e das concepções de cada sujeito. Por consequência disso, pode haver ambiguidade e incerteza sobre o significado de mudança;
3. O conflito e as discussões sobre os aspectos da mudança são inerentes ao processo. Partindo da compreensão de que as professoras têm visões diferentes, os desacordos iniciais são naturais na construção de um caminho. O conflito precisa existir;
4. As pessoas precisam de um incentivo para agir, porém esse incentivo só será frutífero se ele vier acompanhado de respeito às direções e às interações do outro que recebe o incentivo;

¹⁴ FULLAN, Michael. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. Nova York: Teachers College Press.

5. A mudança exige tempo. A mudança é um processo que requer assimilação, experimentação, reflexão e avaliação;
6. Existem muitos motivos que levam a mudança ao fracasso. Os motivos não ficam restritos a não aceitação ou resistência dos sujeitos;
7. O envolvimento de todos não é critério para o desenvolvimento da mudança. O processo de melhora pode agregar novos participantes, mas não precisa de toda a equipe para acontecer;
8. O processo de mudança requer um planejamento para a superação dos problemas e necessidades;
9. Não existe uma quantidade de conhecimento definida para a apreensão da inovação;
10. O propósito fundamental é a inovação da escola. As demais mudanças que acontecem contribuem para a mudança maior.

Fulan e Hargreaves (2000) explicam que a mudança educativa só acontece quando as professoras estão efetivamente envolvidas no processo de transformação da escola, mas não é qualquer tipo de envolvimento que é suficiente. Os autores levantam algumas características pertinentes ao processo para um envolvimento significativo das professoras:

- Garantia de voz aos propósitos dos docentes;
- Escuta verdadeira e apoio aos desejos e necessidades docentes;
- Disposição da gestão para aprender com as professoras a respeito dos entendimentos sobre a mudança;
- Evitar a supervalorização de pesquisas publicadas em detrimento das experiências das professoras;
- Evitar os modismos e a implementação da mudança de forma vertical;
- Oferecimento de um papel ativo e decisório para as professoras nas discussões e deliberações sobre o currículo e o ensino;
- Promoção de oportunidades para as professoras dialogarem sobre as concepções que fundamentam as práticas docentes;
- Promoção de grupo docente colaborativo capaz de discutir e desenvolver seus propósitos em conjunto.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o processo metodológico da investigação, que tem como objetivo geral identificar e analisar o significado de uma experiência formativa e colaborativa no interior da escola, especialmente com relação às alterações da sua prática docente.

Para apresentação desse processo, será descrita a seguir: a justificativa da escolha da abordagem qualitativa, a caracterização das escolas e sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise de dados.

4.1 Abordagem qualitativa

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento deste trabalho é a qualitativa, visto que esta, segundo Lüdke e André (1986), acontece por meio da discussão de dados de um determinado problema e do conhecimento teórico a respeito do assunto. As autoras definem a pesquisa como:

Trata-se, assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.2)

Em resumo, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa acontece de modo que ela: “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.13)

Severino (2007) elenca quatro características qualitativas de uma pesquisa: pessoal, autônoma, criativa e rigorosa.

Característica pessoal: diz respeito à problemática a ser investigada. O problema de pesquisa precisa ser relevante e possuir significados para o pesquisador. Severino explica que a escolha do tema é um ato político, pois ao escolher criticamente a temática se considera a sociedade em que se vive hoje é a sociedade desejada.

Característica autônoma: está ligada à autonomia do pesquisador que se revela no empreendimento do pesquisador. Não é uma autonomia que exclui o relacionamento com outras pesquisas e pesquisadores, mas uma autonomia que se traduz em um caminhar de pesquisa que considera as contribuições alheias. “É reconhecendo e assumindo, mas simultaneamente negando e superando o legado do outro, que o pensamento autônomo se

constitui.” (SEVERINO, 2007, p. 215) Severino ressalta que um pesquisador com autonomia conquistada consegue arriscar-se em novos pensamentos e nas próprias intuições pessoais.

Característica criativa: significa trazer originalidade para a ciência, isto é, é importante na realização de uma pesquisa a vinda de novos olhares para um determinado objeto.

A originalidade diz respeito à volta às origens, explicitando assim um esclarecimento original do assunto, até então não percebido. A descoberta original lança novas luzes sobre o objeto pesquisado, superando, assim, seja o desconhecimento seja então a ignorância. (SEVERINO, 2007, p.218)

Característica rigorosa: expressa a exigência do cumprimento da metodologia, assim como a dedicação e o compromisso do pesquisador com a pesquisa.

4.2 Caracterização do objeto de pesquisa e dos sujeitos¹⁵

A investigação acontece em duas escolas municipais da Rede de Guarulhos. São duas escolas que foram escolhidas por realizarem projetos, que, objetivando o protagonismo dos alunos na perspectiva da gestão democrática, possibilitaram aprendizagens para as professoras alterando aspectos das suas práticas.

Os sujeitos são as diretoras das escolas, quatro professoras e dois professores. As diretoras foram convidadas a participar para contribuir para o entendimento da formação do projeto. As diretoras foram as gestoras escolhidas por demonstrarem maior envolvimento¹⁶ no projeto. A escolha das professoras também obedeceu ao mesmo critério de envolvimento. Para isso, as diretoras ajudaram sugerindo nomes de professoras e professores mais envolvidos. O critério não foi divulgado às professoras e aos professores para não influenciar nas respostas.

¹⁵ Os nomes das escolas, dos sujeitos e dos projetos serão fictícios com a intenção de preservar a identidade dos mesmos.

¹⁶ Nas palestras e cursos da SME.

Figura 2 – Sujeitos da escola A



Figura 3 – Sujeitos da escola B



4.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. A entrevista é considerada um dos melhores instrumentos para coleta de dados em ciências sociais. Gil (2007) defende que a entrevista é favorável, pois é possível obter informações sobre os saberes, sentimentos e experiências das pessoas. Ludke e André (1986) explicam que a entrevista é um instrumento facilitador da proximidade do pesquisador com o sujeito da pesquisa, permitindo uma obtenção direta de dados.

Seguindo as orientações de Ludke e André, a entrevista semiestruturada teve um roteiro de perguntas preestabelecidas que norteou o rumo da conversa, no qual os assuntos foram organizados do simples para o mais complexo. (Ludke e André, 1986) Todas as perguntas do roteiro foram baseadas nos conceitos discutidos no referencial teórico. Os roteiros foram formatados de modos diferentes por dois motivos: o objetivo geral da dissertação está voltado para a prática das professoras; e a diretora e as professoras desempenham funções diferentes na escola.

Nesse sentido, o roteiro das diretoras teve perguntas voltadas para o projeto de modo geral, os benefícios, os desafios e o porquê de ter o projeto na escola. O roteiro das professoras também possui as mesmas perguntas, com acréscimo de questões voltadas para a prática e o estudo docente dentro do projeto.

Seguindo outra orientação de Ludke e André, todas as entrevistas foram gravadas com permissão dos entrevistados, “A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado.” (1986, p. 37)

As duas primeiras entrevistas aconteceram com as diretoras, nas suas respectivas escolas, com data e horário marcados via telefone. Nesse dia foi combinado que a pesquisadora voltaria à escola para entrevistar três professoras no horário da Hora-Atividade - HA¹⁷ em um dia que fosse melhor para elas.

Antes de realizar as entrevistas com as professoras, foi realizada uma entrevista teste com uma professora da escola B. Após análise dessa entrevista, foi visto que as perguntas não contemplavam todos os objetivos definidos para investigação. A fim de atender os objetivos e estimular que as professoras trouxessem mais dados, o roteiro foi reformulado e algumas perguntas ficaram “de reserva” caso o entrevistado trouxesse

¹⁷ Reunião pedagógica que acontece três vezes por semana, com duração de uma hora.

poucos elementos nas respostas. Perguntas como: Dê um exemplo? Conte mais sobre essa situação. Por que você entende dessa maneira?

Foi realizada uma segunda entrevista teste com outra professora da mesma escola e nessa mais informações foram constatadas. Essa entrevista foi armazenada para análise com as demais entrevistas. Após o segundo teste, a pesquisadora começou a entrevistar as demais professoras.

Como combinado com as diretoras, a pesquisadora compareceu às unidades escolares no dia e hora marcados. Na escola B foi possível entrevistar as outras duas professoras que faltavam no período da HA. Na escola A também só foi possível entrevistar duas professoras, porque as entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e uma terceira entrevista ultrapassaria o horário da HÁ, atrasando a entrada da professora em sala de aula. Então, em um outro dia, o terceiro sujeito foi entrevistado.

4.4 Processo de análise dos dados

Para análise dos dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra e leituras foram realizadas com a intenção de elencar conjuntos de temas. Para isso, o referencial teórico foi a base da formulação de núcleos de temas, bem como orientam Ludke e André:

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. (André e Ludke, 1986, p. 48)

Além da definição de categorias a partir do referencial teórico, outras categorias surgiram. Para ajudar na categorização, foram destacados trechos relevantes das entrevistas e classificados de acordo com a temática que surgia na leitura. Assim como sugere Bodgan e Biklen (2013): “percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (BODGAN e BIKLEN, 2013, p.221) Na presente pesquisa as categorias são chamadas de dimensões.

Os dados levantados com as professoras e diretoras por meio das entrevistas semiestruturadas, com o aporte da literatura, permitiram a configuração de seis núcleos e suas respectivas dimensões, que foram organizados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Núcleos e suas dimensões

Núcleos	Dimensões
1. Motivos de adesão ao projeto.	- Etapas de preocupação; - Experiências anteriores.
2. Aspectos da prática docente que foram transformados após a participação no projeto.	- Mudanças pedagógicas; - Relações interpessoais; - Concepção de educando.
3. Fatores favoráveis à mudança na prática docente.	- Colaboração; - Etapas de preocupações; - Relações interpessoais; - Rendimento dos alunos; - Atribuições.
4. Atividades de estudo das professoras no projeto.	- Reflexão das professoras; - Contribuições das diretoras no estudo das professoras; - Registro.
6. Contribuições do projeto para as professoras.	- Contribuições.

Fonte: elaboração própria

Esses núcleos e suas dimensões serão trabalhados no próximo capítulo evidenciados pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

4.5 Os projetos das escolas A e B nos documentos

Para contextualizar os projetos das escolas, foram escolhidos dois documentos. O primeiro são dois artigos que ficam alocados no boletim eletrônico da SME, chamado “Acontece na Rede”. As duas escolas publicaram, separadamente, um artigo na seção “Essa é minha escola” descrevendo os respectivos projetos e seus desdobramentos na

escola. O segundo é o Projeto Político Pedagógico – PPP das duas escolas, em que a análise é focada nas partes que tratam do perfil das professoras e a formação docente.

Com a análise das informações dos documentos foi possível a elaboração de um quadro resumo dos projetos:

Tabela 5 – Resumo dos projetos das escolas

	Escola A	Escola B
Nome do projeto	Projeto A	Projeto B
Segmento	Educação de Jovens e Adultos	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Problema que originou o projeto	Evasão e infrequência escolar.	Trabalho pedagógico insuficiente.
Origem do projeto	Sugestão das professoras com considerações das falas dos educandos para superação de um problema.	Sugestão da diretora.
Objetivos do projeto	- Promover autonomia nos educandos com relação a sua própria aprendizagem; - Promover a participação dos mesmos nas decisões de convívio e melhoria da escola.	
Caminhos do projeto	Assembleias escolares e quadro de encontros.	Assembleias escolares, conselhinhos e projetos individuais dos alunos.

Fonte: elaboração própria

Como se percebe no quadro, as escolas tiveram problemas diferentes e encontraram caminhos de solução parecidos apresentando os mesmos objetivos gerais.

4.5.1 Fundamentos na legislação municipal

Os projetos das escolas visam o protagonismo discente e autonomia na aprendizagem dos educandos dentro de uma gestão democrática na perspectiva dos ciclos de formação, os quais têm amparo na legislação municipal e nacional.

A Secretaria Municipal de Educação incentiva a gestão democrática e os ciclos de formação por meio de documentos e formações possibilitando liberdade para as escolas criarem e desenvolverem seus projetos.

Os projetos das escolas A e B se baseiam na concepção de ciclos de formação e escola democrática, defendidos na proposta curricular da Rede Municipal de Educação de Guarulhos:

A educação é um direito de todos e para todos. A política educacional deve propiciar condições para que os educandos possam exercer seus direitos a uma educação emancipatória e de qualidade social. Para efetivação desta educação, deve haver um empenho na construção de uma escola democrática, que tem como função ser um espaço de acesso ao conhecimento social e historicamente construído por todos, na busca não apenas da igualdade, mas sim da equidade: a todos, o mesmo direito; a cada um, segundo sua necessidade. (GUARULHOS, 2009, p.21)

A proposta de ciclos de formação, bem como defendem Barreto e Sousa (2009), é uma proposta de democratização da escola com o objetivo de garantir a permanência dos alunos e melhorar a qualidade da aprendizagem. Essa realidade se torna possível, porque, segundo Lima (1998), essa proposta reorganiza a escola respeitando o tempo de aprendizagem dos educandos, garantindo os seus direitos de aprendizagem.

Ensinar é um ato coletivo, no qual o educador disponibiliza a todos os educandos, sem exceção, um mesmo conhecimento. Todavia, para favorecer a efetiva apropriação dos saberes, a escola para todos compreende que cada pessoa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, **apresenta um tempo e forma de apreender que é singular**. (GUARULHOS, p.24, grifo da pesquisadora)

O termo evidenciado mostra a essência do ciclo de formação na proposta da rede: a consideração do tempo e a forma de aprender de cada educando nos planejamentos e avaliações. Lima (1998) explica que o tempo na escola em regime de seriação é o tempo do movimento do planeta. Quando a Terra completa uma volta em torno do Sol, as sociedades completam um ano. Lima questiona se esse tempo de translação da Terra deveria ser a mesma medida de tempo que regula o tempo de aprendizagem das crianças e dos adultos. Talvez os alunos precisem de um semestre, um ano e meio ou dois anos para assimilar um determinado conteúdo. Esse tempo de aprendizagem não é determinado, depende do desenvolvimento de cada criança e de cada adulto.

Lima explica que essa proposta não surgiu apenas para suprir as necessidades dos alunos que precisam de mais tempo, essa proposta respeita o caminhar de todos, inclusive daqueles que assimilam em tempo curto. Por esse motivo, nas escolas cicladas os alunos não são reprovados, porque o caminhar desses alunos é respeitado e as aulas devem

acontecer a partir do que eles sabem e precisam. Partindo dessa premissa diagnóstica, é possível desenvolver aulas garantido os direitos de aprendizagem respeitando o tempo, as necessidades e os interesses de cada aluno.

Barreto e Sousa (2009) explicam que nos ciclos de formação existe uma flexibilidade dos conteúdos. Eles podem ser desenvolvidos integralmente atendendo as necessidades e os interesses de estudo dos alunos. Organizando a escola dessa maneira, os alunos passam a ocupar lugar de protagonistas, em vez de os conteúdos serem o foco. Para isso, é importante que a escola repense a sua estrutura curricular e os seus espaços, assim como defende a Secretaria de Educação:

Tendo como referência o sujeito (e não o conteúdo preestabelecido formalmente), a pergunta que nos fazemos é: que contribuição cultural podemos propiciar a este educando, na sua temporalidade de criança, adolescente, jovem ou adulto, a fim de potencializar o seu máximo desenvolvimento humano? Há um olhar primeiro para a pessoa; depois para os saberes, no quadro da Cultura. (GUARULHOS, 2009, p.19)

Sendo assim os saberes expressos nessa proposta curricular a serem trabalhados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos não são divididos por ano, apenas por áreas, porque eles devem ser planejados e desenvolvidos a partir de uma avaliação que mostre o momento em que os alunos estão com relação aos saberes. (GUARULHOS, 2009)

Além dos planejamentos específicos de cada turma de alunos, o projeto político-pedagógico também é específico de cada realidade escolar. Objetivando respeitar as necessidades e características das comunidades e das escolas, a SME de Guarulhos iniciou um processo de reelaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos – PPP em todas as escolas do município. (GUARULHOS, 2014)

Com assessoria do professor Celso Vasconcellos, em 2013, cada escola começou, de modo coletivo, a elaboração do PPP, que é construído por três partes: marco referencial, diagnóstico e programação. No marco referencial a escola descreve os princípios e valores, que entende como ideal; no diagnóstico pontuam quais são as necessidades da escola e na programação decidem quais ações serão realizadas para atingir o ideal considerando as necessidades. (GUARULHOS, 2014)

Das três partes de elaboração do PPP, apenas o marco referencial e a programação serão publicadas. Até o presente momento apenas o marco referencial de todas as escolas foi publicado no *website* da prefeitura, pois a programação está em fase de elaboração e/ou finalização.

4.5.2 Fundamentos na legislação nacional

Os projetos das escolas também têm o amparo da legislação nacional. Conforme as especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 14º, a gestão democrática aparece em forma de princípios do ensino:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A resolução n.º 04/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no capítulo III da gestão democrática e organização da escola, que traz a gestão democrática como organização obrigatória nas escolas; conforme incisos 2º e 3º do artigo 54:

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2010)

4.5.3 O Projeto da escola A

A escola A em 2014 tinha dois problemas na Educação de Jovens e Adultos – EJA: a evasão escolar e a infrequência dos alunos eram elevadas apesar de terem público no bairro. Com a intenção de resolver esses problemas, as professoras desse segmento convidaram os alunos para participarem do Conselho Participativo de Classe e Ciclo – CPCC¹⁸ e nele discutirem em qual escola eles gostariam de estudar. A seguir, o depoimento da coordenadora pedagógica da escola relatando como foi o CPCC:

¹⁸ A respeito do Conselho Participativo de Classe e Ciclo (CPCC), a SME entende que é um órgão colegiado: “Como parte da gestão democrática, o CPCC deve se constituir em um espaço de discussão coletiva para levantamento das necessidades de mudança e avanço. Devem participar de sua realização representantes de pais/responsáveis e educandos.” (GUARULHOS, 2012, p.2)

Colocamos todos os alunos no pátio, com um telão e algumas perguntas. Não sabíamos o que ia acontecer. Vários assuntos apareceram ali, como merenda, disciplina e, de repente, um dos alunos, o João¹⁹, disse que queria uma aula mais dinâmica. E eu devolvi uma pergunta para ele: “o que seria uma aula dinâmica”? Então, ele respondeu que precisavam de um tipo de aula que os deixassem mais à vontade para aprender aquilo que queriam. João disse ainda que era desconfortável vir para a escola às cegas, que, embora soubessem que teriam aulas de matemática, história, geografia, eles nunca sabiam como seriam essas aulas, os temas que estudariam naquele dia. (GUARULHOS, 2014)

Os alunos no CPCC reivindicaram uma escola com aulas em que eles possam escolher o que querem aprender e querem saber previamente o que será estudado. A diretora da escola em uma palestra conta que nessa conversa foi visto também que a escola não atendia as expectativas dos alunos, pois eles queriam estudar para serem aprovados em concurso público ou para conseguir um emprego melhor ascendendo profissionalmente. (Diretora Maria em palestra²⁰)

Depois do CPCC as professoras discutiram em várias horas-atividades – HA – saídas para resolver essa situação. Em uma das discussões, uma professora da equipe trouxe a experiência da Escola da Ponte²¹, que a professora conhecia com proximidade.

A partir desse estudo, nasceu um projeto com os objetivos de promover autonomia nos educandos com relação a sua própria aprendizagem e garantir voz e decisão, por meio da reorganização dos tempos e espaços escolares em duas frentes: as assembleias escolares e o quadro de encontros.

Assembleia escolar: é um espaço de discussão que a escola propicia mensalmente aos alunos para que eles possam pensar juntos com a equipe docente e gestora o projeto e pensar a escola como um todo.

Quadro de encontros: antes do projeto, os alunos participavam das aulas de acordo com uma grade de disciplinas, em que eles participavam de todas. Com o projeto, as disciplinas foram diluídas em temas que são expostos no início de cada semana em um “Quadro de Encontros” que fica exposto no pátio da escola.

¹⁹ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

²⁰ Informações fornecidas pela Diretora Maria na palestra “Ciclos de formação: uma experiência” realizada na semana de Parada Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, em abril/2015.

²¹ Escola da Ponte situada em Portugal desenvolve a aprendizagem dos alunos a partir de núcleos de interesses e necessidades que os próprios alunos elencam. A partir desses temas levantados, os alunos realizam projetos de pesquisa, individualmente ou coletivamente, com o apoio do professor e/ou de colegas. Nessa escola não existe sala de aula ou turmas de alunos predeterminadas pela administração escolar, os alunos interagem de acordo com os temas. A escola ganha destaque por ter uma organização pedagógica diferente da convencional e por trazer resultados positivos no desenvolvimento dos educandos. (MARANGON, 2004)

Figura 4 - Quadro de Encontros

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
01	F	AFRONTAÇÃO	SIMULADO	RETRABALHO	PROPOSTA
02	R	RETRABALHO	A ESCOLA	RETRABALHO	EDUCAÇÃO
03	I	SOLO	RETRABALHO	RETRABALHO	ESCOLA
04	B	RETRABALHO	RETRABALHO	RETRABALHO	
05	DE:	05/11	CAMILLO	0/11	

Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos leem o quadro de encontros e escolhem os temas da semana de acordo com seus interesses. A seguir o depoimento de um aluno sobre a escolha de temas:

Aqui nesse quadro você tem a possibilidade de escolher as aulas, de acordo com o que a gente mais necessita, e isso realmente foi importante para mim, porque ficar numa sala de aula, vendo uma matéria que você já sabe o que é, é horrível. Estou escolhendo aquilo que eu preciso mais. (GUARULHOS, 2014)

Os temas são discutidos e articulados pela equipe docente. As professoras organizam os saberes a serem trabalhados de acordo com a temática e focam na autonomia do educando com relação a sua própria aprendizagem.

A equipe de professores explica como as áreas de interesse dos alunos são organizadas para garantir a frequência dos alunos em 75% das aulas da carga ideal e 25% na carga de livre escolha. Os temas ofertados diariamente estão vinculados aos eixos e saberes da Proposta Curricular da Rede Municipal, o Quadro de Saberes Necessários. Para o acompanhamento da frequência às aulas, os alunos recebem uma planilha, indicando a carga horária ideal e a carga horária de livre escolha. (GUARULHOS, 2014)

Outro aspecto que mudou na organização escolar foi a turma de alunos. A partir do projeto, os alunos passam a estudar com todos os educandos da escola, diferentemente da organização anterior em que eles tinham turmas fixas.

4.5.3.1 A professora e a sua formação no PPP da escola A

No projeto político-pedagógico a escola almeja que a formação docente seja alicerçada na reflexão da prática por meio de troca de experiências e leituras. Desejam que a professora supere os problemas da escola e assimile mais conhecimentos além dos que elas já possuem e, para isso, é necessário que as professoras tornem-se pesquisadoras e

sejam questionadoras. “Professores que não se limitem ao que já sabem, mas que se tornem pesquisadores e questionadores dos problemas que a escola enfrenta” (GUARULHOS, 2014) A pesquisa também aparece quando se referem ao perfil da coordenadora pedagógica: “Desejamos um profissional que seja aberto às novas possibilidades incentivando a pesquisa e a reflexão.” (GUARULHOS, 2014)

O incentivo pela pesquisa aparece em pontos diferentes do marco referencial do PPP, mas a escola não deixa claro o tipo de pesquisa que deseja. De acordo com o PPP, a escola entende que a pesquisa deve gerar novos conhecimentos suscitados pelas experiências dos colegas ou pelos saberes de teóricos e/ou profissionais da área que escrevem possibilitando leituras.

A escola traz fortemente o respeito em quase todo o documento. O respeito é evidenciado em todas as relações da escola que envolvem os alunos, professoras, gestoras, demais funcionários e comunidade. Como exemplo, o trecho a seguir em que eles dizem sobre o perfil do profissional da escola: “O mais importante é que seja, acima de tudo, ético, demonstrando respeito.” (GUARULHOS, 2014)

4.5.4 O projeto da escola B

O projeto da escola B se iniciou quando a diretora “chegou à direção da escola em 2013 e, inspirada por projetos como o da Escola da Ponte, Emef Amorim Lima e Projeto Âncora, veio decidida a criar uma escola democrática.” (PAIVA, 2015) Nesse mesmo ano, a diretora começou a estudar com a equipe docente as escolas democráticas para pensar como elas poderiam aperfeiçoar a prática das professoras. Nas palavras da diretora:

No final do ano passado, fizemos uma reunião para decidir os rumos do novo ano letivo e refletimos que poderíamos melhorar a maneira com a qual estávamos trabalhando. Então, decidimos privilegiar a ideia de uma escola democrática, propondo a criação dos Conselhinhos e de Assembleias Escolares. (GUARULHOS, 2014)

O caminho decidido a ser trilhado acontece por três veículos: as assembleias escolares, conselhinhos e os projetos individuais. (GUARULHOS, 2014)

Assembleias escolares: acontecem em todas as salas de aulas e os alunos discutem os assuntos que eles entendem como necessários.

Conselhinho: os representantes de todas as turmas (do maternal ao 5º ano do ensino fundamental) se reúnem com a diretora e levam as discussões da assembleia da classe para

discutir e decidir com a diretora. É possível perceber esse movimento no depoimento de dois alunos:

- Então eu perguntava para todo mundo da sala o que eles queriam melhorar, quais eram as sugestões ou o que queriam aplaudir. Aí, anotava tudo e levava para o conselho. Eu gostava, era bem legal, mas também dava trabalho. Tudo que acontecia de errado meus colegas chamavam “Vitor, está acontecendo isso e isso”.
- Teve um mês que a gente falou para o representante para ver se nós podíamos sair da sala sozinhos para ir ao banheiro. Aí teve a plaquinha de ocupado e livre. Quando a pessoa ia no banheiro a gente virava a plaquinha e saía sem precisar pedir para o professor. (PAIVA, 2015)

Projetos individuais: os alunos escolhem um tema e, com o apoio da professora, eles iniciam o estudo e as pesquisas individuais e coletivas. Nesse tema eles estudam aspectos do tema de todas as áreas do conhecimento. As crianças podem escolher o local e os colegas (independentemente da turma) com quem querem estudar.

Nesse caminho a escola objetiva uma escola democrática promovendo o protagonismo dos alunos nas suas aprendizagens e a participação dos mesmos nas decisões de convívio e melhoria da escola. (GUARULHOS, 2014)

4.5.4.1 A professora e a sua formação no PPP da escola B

No projeto político-pedagógico a escola estima que na formação das professoras a reflexão esteja voltada para a aprendizagem dos alunos e que as professoras avaliem os avanços da equipe docente. A escola levanta a importância de que nesse espaço o foco seja maior no formativo do que no informativo.

Nessa formação docente a escola traz a figura da coordenadora pedagógica almejando que ela possa oferecer apoio às professoras nos problemas do cotidiano, que ela traga para os encontros mudanças significativas e inovadoras e que ela seja capaz de manter o grupo informado. Também é ressaltada a importância do diálogo como caminho para o planejamento e avaliação.

No documento fica registrado o desejo de que as professoras sejam pesquisadoras e dinâmicas “a fim de acompanhar as mudanças do mundo, da sociedade e do ser humano”. (GUARULHOS, 2014), almejando que as professoras identifiquem os aspectos positivos no desenvolvimento dos educandos e consigam trabalhar com esses aspectos. A escola deseja também que as professoras reconheçam a importância do cumprimento de tarefas pedagógicas e administrativas, como defendem no trecho abaixo:

Que sejam capazes de enxergar no outro as potencialidades que possui, valorizando-as e estimulando-as; que percebam a necessidade do cumprimento das demandas pedagógicas e burocráticas como avanços educacional e profissional. (GUARULHOS, 2014)

A escola traz alguns valores, como união, solidariedade e respeito no trabalho entre os pares e que esse trabalho possa permitir a troca de experiências: “Que sejam unidos, empenhados, solidários e dispostos a socializar práticas, sem competição, dividindo responsabilidades com respeito e paciência aos educandos.” (GUARULHOS, 2014)

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados contempla os depoimentos das entrevistas e está organizada em cinco núcleos: motivos de adesão ao projeto, aspectos da prática docente que foram transformados após a participação no projeto, fatores favoráveis à mudança na prática docente, atividades de estudo das professoras no projeto e contribuições do projeto para as professoras.

5.1 Motivos de adesão ao projeto

Nesse núcleo duas dimensões aparecem para embasar os motivos que levaram os sujeitos a aderirem ao projeto: experiências anteriores e etapas de preocupação.

A primeira dimensão “experiências anteriores” traz uma experiência negativa e uma positiva vivida por dois professores. O primeiro professor é o Matheus. Ele recupera suas lembranças para justificar a entrada no projeto e levanta aspectos de uma escola impositiva que tornava seu trabalho difícil e desprazeroso, em razão de uma concepção de educação diferente da sua.

Olha, logo no começo eu já gostei da ideia. A ideia casou com a minha vontade. Eu vim de uma escola que era muito autoritária e arbitrária. Não tinha projeto, não tinha festa, não tinha nada. Só atividades na lousa e a gente era muito cobrado para estar ali na frente passando lição. Se eu estivesse fazendo qualquer coisa diferente com as crianças eu levava uma bronca da diretora. Então, por isso eu saí dessa escola. Eu não estava mais aguentando o clima e então eu saí dessa escola e vim pra cá. E calhou de ser o mesmo ano que a Tereza assumiu como diretora aqui e ela tinha ideia de fazer coisas diferentes sobre escolas democráticas e eu adorei a ideia. **(Professor Matheus, escola B)**

O professor Matheus demonstra que esteve entusiasmado com a ideia do projeto. Desde o início revela que a sua passagem por uma escola autoritária e fechada sem abertura para novos projetos e metodologias foi um fator de motivação para o projeto. Ele tinha vontade de fazer coisas diferentes na escola e trabalhar em uma escola que busca ser democrática vai ao encontro da sua intenção.

A fala do professor ratifica o entendimento de Placco e Souza (2006) sobre as memórias no processo de aprendizagem. “O adulto opera um vasto reservatório de lembranças. Utiliza-o de várias formas, ora para rejeitar, dissecar, comparar, descartar, ora para se aproximar de novas informações e experiências.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 29)

As memórias podem provocar um fechamento para novas possibilidades, como pode promover abertura para novas experiências e saberes. “Em alguns momentos, provoca enrijecimento, em outros ganha plasticidade, abrindo-se para novas percepções, agregando saberes.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p29), assim como aconteceu com Matheus.

Outra professora também traz suas memórias, mas, diferentemente de Matheus que traz uma lembrança negativa, ela traz uma positiva.

Quando a Tereza (diretora) trouxe a ideia de escola democrática (...) eu já tinha contato com essa ideia lá com o José Pacheco. E acreditei muito no que ele falou e, quando a Tereza trouxe pra cá, a minha adesão foi 100%, porque eu fiquei no mínimo curiosa para saber como isso ia acontecer e pensar também nessa possível prática aqui, então pra mim não foi algo assustador. **(Professora Viviane, escola B)**

Viviane traz uma lembrança que vai ao encontro da nova proposta. É interessante observar que tanto uma lembrança negativa quanto uma positiva possibilitaram abertura para a participação no projeto. Isso porque a memória nos dois casos foi aliada a uma intencionalidade de querer vivenciar o novo projeto, um querer movido pela curiosidade ou por querer trabalhar diferente. “Ao aliar memória e intencionalidade, realizamos retomadas, revisões de experiências, construímos uma metamemória. É desse movimento que nasce (...) a perspectiva de gerar ou fortalecer o compromisso com os propósitos de suas ações.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 35)

Nesse sentido, a diretora da escola B também traz no seu relato lembranças positivas de estudos anteriores junto com uma intenção:

Eu já vinha estudando. Em 2003 foi a primeira vez que eu tive contato com o projeto da Escola da Ponte. **A primeira inspiração vem no sentido de fazer mudança**, na perspectiva de melhoria de qualidade de educação mesmo. Então, em 2006 eu estava na coordenação, eu voltei para sala de aula, fiz o concurso e passei para a direção da escola. Trabalhei numa creche primeiro em substituição. Depois eu vim pra cá e a coordenadora pedagógica já estava aqui, também, com essa vontade de fazer algo diferente e a gente foi trocando ideias. **(Diretora Tereza, escola B)**

Nesse relato novamente a lembrança é unida de intenção. É possível observar que os passos de Tereza para a mudança nascem fundamentados nas experiências de estudos anteriores e na intenção de transformação. A diretora conta brevemente seus estudos sobre escola democrática trazendo o seu desejo de realizar mudanças na escola. Ela continua contando sobre sua trajetória até chegar ao cargo de diretora e revela que, quando chega, ela consegue começar o processo de mudança com outra pessoa que tinha o mesmo desejo que o seu.

Na segunda dimensão “etapas de preocupação”, os relatos das professoras ilustram uma das etapas de preocupações das professoras no processo de inovação defendido por Hall e Hord (1987, apud GARCIA, 2005).

Apesar de ficarem preocupadas com o desenvolvimento das etapas e as características do projeto, elas tiveram vontade de experimentar. As duas professoras utilizaram a palavra “tentar” para explicar que gostariam de participar, mesmo com a presença de dúvidas e com a falta de entendimento de como aconteceria o trabalho.

A princípio eu fui contra, pois eu não tinha o conhecimento necessário, achava que não ia dar certo, mas quis **tentar** e aí com o tempo a gente foi adaptando, ainda estamos adaptando. [...] Eu achava que ia ficar muito jogado, que os alunos não iriam conseguir ter essa autonomia para escolher as aulas. **(Professora Sófia, escola A, grifo da pesquisadora)**

Eu já conhecia a teoria, né? Nunca tinha trabalhado numa escola dessa forma, mas de cara eu já aderi, é uma experiência nova e assim é legal **tentar** algo novo, pensar diferente, tentar mudar algumas coisas que a gente percebe na escola. Logo de cara fiquei com muitas dúvidas. Então, no começo com essa adesão logo de cara não tive nenhuma restrição em relação a isso, mas eu tinha muitos questionamentos em relação à metodologia mesmo, mas aí com o tempo eu fui trabalhando e me ajustando. **(Professora Fábria, escola B, grifo da pesquisadora)**

Quando eu cheguei aqui, a Tereza (diretora) estava pensando em algo diferente, em mudar a prática. E aí, foi posto como e o que a gente queria, e o que a gente começou a montar, a jogar ideias. Ninguém tinha um caminho. Talvez a Tereza já tivesse na cabeça dela, mas a gente não tinha isso montado. **(Professora Viviane, escola B)**

As professoras se encontram na segunda etapa “tomada de decisões”. É nessa etapa vivida pelas professoras que elas mostram o interesse nos aspectos substantivos do projeto, como destacam Hall e Hord: “(...) [O professor] Está interessado nos aspectos substantivos: características gerais, efeitos, requisitos.” (1987, apud GARCIA, 2005, p.62).

Ao mesmo tempo, Placco e Souza (2006), no estudo sobre a apropriação do conhecimento de professores adultos, explicam que a ausência de saberes e as tentativas por buscas de respostas são características do processo de aprender, pois aprender “supõe aceitar que não se sabe de tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar respostas para o que se está procurando.” (PLACCO E SOUZA, 2006, p. 20)

5.2 Aspectos da prática docente que foram transformados após a participação no projeto na visão dos sujeitos

Os aspectos na prática das professoras, segundo os participantes da pesquisa, que foram transformados são divididos em três dimensões: mudanças pedagógicas, relações interpessoais e concepção de educando.

5.2.1 Mudanças pedagógicas

Na dimensão “mudanças pedagógicas”, os relatos trazem alterações na prática que dizem respeito ao fazer pedagógico, tais como planejamento, continuidade das aulas, avaliação e metodologia. Essa dimensão corrobora o que Elmore (2001, apud GARCIA, 2001) evidencia quando discute a mudança educativa: uma das mudanças pela qual a escola passa no processo de transformação é aquela que trata das particularidades do ensino e do currículo (planejamento e desenvolvimento).

Nos projetos das duas escolas existe a preocupação de que o ensino aconteça a partir das necessidades dos educandos. O que corresponde à proposta curricular do município “é um documento vivo, podendo ser alterado a partir dos diferentes olhares que para ele serão dirigidos, no cotidiano das nossas escolas.” (GUARULHOS, 2009)

Minha maior dificuldade no projeto foi começar o ano sem ter feito o planejamento a que eu já estava acostumada todo ano. Planejamento de conteúdo mesmo. Como nós trabalhamos com projetos e projeto é de livre escolha das crianças, então a gente não sabia o que iria acontecer. Então, minha maior dificuldade foi ter que abrir mão disso, de trabalhar com os conteúdos do dia, planejadinhos, com os dias já certos, com seu plano de ação para cada dia. Então, assim essa foi minha maior dificuldade. [...] Assim, todas as mudanças foram na direção do planejamento, porque cada grupo tem um projeto coletivo, foram 4º e 5º anos juntos. E aí os alunos já foram subdivididos em grupos e cada grupo levantou uma temática. Então, nosso planejamento passou a ser na temática de cada grupo. Então, para cada grupo você tinha que dar uma atenção diferenciada para que eles pudessem desenvolver o projeto deles. Eram temas bastante variados, tinha vulcões subterrâneos. **(Professora Fábria, escola B)**

Diferente das vivências com os planejamentos anteriores em que ela tinha os conteúdos curriculares como foco, agora com o projeto ela precisa planejar de acordo com os interesses dos alunos. Ela diz: “minha maior dificuldade foi ter que abrir mão disso de trabalhar com os conteúdos do dia, planejadinhos”. A mudança de direção do planejamento foi um saber conquistado com o trabalho, com o projeto.

Assim como ressalta Vasconcellos, é necessário pensar na organização dos temas considerando a realidade, além de conhecer a temática: “Não basta o docente saber,

dominar bem o assunto. É preciso refletir sobre o que pretende a partir da realidade do grupo, e assim poder organizar o fluxo das informações de maneira significativa.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 149)

Professora Viviane também traz o planejamento como mudança:

Eu percebo que a gente tem muito a amadurecer enquanto estratégia pedagógica. Ainda é muito difícil atender todas as curiosidades do projeto na demanda que eles trazem, então a gente agrupa. E mesmo com os agrupamentos de atender todo mundo eu não tenho conseguido. Então, o desafio pra mim é criar uma estratégia com a qual eu consiga atendê-los. (**Professora Viviane, escola B**)

Viviane relata que tem buscado atender as curiosidades de todas as crianças e traz os agrupamentos como tentativa de superação do desafio, mas ainda não é o suficiente e o desafio permanece.

Além do atendimento as necessidades dos alunos, a continuidade e avaliação das aulas são outros aspectos que surgem com relação ao planejamento:

Então, realmente, entrou também como um desafio, preparar uma aula, um tema, que desse início e terminasse naquele momento. Então a isso eu realmente não estava acostumada, eu começava algo hoje, aí eu parava, voltava amanhã, voltava daqui a uma semana, e aqui não, nós combinamos terminar naquele momento, naquele dia, para não ficar prendendo o aluno. E em outro momento, eu posso até voltar com o mesmo tema, com outras atividades, com outros exercícios, mas para aquele aluno que já assistiu, continuar, e para aquele que está iniciando agora, está vendo pela primeira vez esse tema, pegar toda a explicação novamente. Então essa foi uma estratégia que a gente tem que estudar antes para poder dar a aula. E aprender a elaborar as aulas, manter um ritmo, porque antes eu até fazia um improviso. Mas eu faço um levantamento com os alunos e vejo qual que é a necessidade para uma próxima aula, elaborando em cima das dificuldades que eu vi do aluno. Então eu aprendi a avaliar o momento, fazer a avaliação no dia a dia mesmo, por escrito, e geralmente eu deixava para fazer depois de duas semanas, no final do mês. Eu aprendi a avaliar em cada aula. Essa avaliação é para ver onde eu tenho que avançar, onde eu tenho que voltar, então é mais para mim, professora, do que para o aluno. (**Professora Beatriz, escola A**)

Beatriz explica que ela e os seus colegas de trabalho tinham um acordo de terminar a temática na mesma aula em que foi iniciada para que os alunos pudessem circular livremente nas outras temáticas. Nas temáticas podem entrar alunos de diferentes níveis de assimilação com relação aos conteúdos a serem trabalhados. Diante das turmas heterogêneas que se formam todos os dias, o desafio da continuidade se torna presente.

Então, Beatriz com as necessidades dos alunos e com uma avaliação diária das suas aulas planeja a aula seguinte com a intenção de garantir a continuidade, cumprir o combinado do grupo e atender a heterogeneidade dos alunos. Beatriz diz: “a gente tem que estudar antes pra poder dar a aula. E aprender a elaborar as aulas, manter um ritmo, porque antes eu até fazia um improviso.” O planejar de acordo com as realidades dos alunos é uma

nova aprendizagem possibilitada pelos projetos, assim, como foi para a Viviane, também foi para a Beatriz.

A metodologia também surgiu como mudança relacionada ao fazer pedagógico:

Tive que ser mais lúdico, tive que ser mais dinâmico, e técnico também, mas muito mais dinâmico do que técnico. Tem que sair do convencional, senão você não funciona. [...] Então, a devolutiva dos alunos. Quando eu trabalho na estadual os alunos falam: “Ai, essa aula de novo”. Aqui, quando eles entram na sala de aula eles falam: “Eu quero aprender essa matéria daquele jeito, quero aprender porcentagem” **(Professor Gabriel, escola A)**

O depoimento sugere que o *feedback* dos alunos reforça para o professor que as aulas mais lúdicas e dinâmicas são mais prazerosas para eles. Para desenvolver suas temáticas no projeto, Gabriel tornou a ludicidade mais presente nas suas aulas, porque, além de não ter um retorno positivo dos alunos, a aprendizagem apresenta mais avanços.

5.2.2 Relações interpessoais

As relações interpessoais na escola mudaram em vários âmbitos: gestoras, professoras e alunos, revelando a horizontalização das relações como característica essencial da gestão democrática. Nesse sentido, Freire alerta: “O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas.” (FREIRE, 1992, p.118)

A relação entre gestoras e professoras:

Nossa relação fica muito melhor e a gente tem segurança um no outro. A gente pode falar sem ter medo de tá certo ou errado, sem medo da represália, porque eu professora senti muitas coisas desse tipo. Então, a gente vira a gente mesmo. Então, isso para o papel do professor é muito importante. **(Diretora Maria, escola A)**

A relação entre professoras:

A gente tem um ideal enquanto especialista: de que todos os professores trabalhem com a gente. Não necessariamente a gente trabalhar o projeto do professor, que é o que sempre acontece. A gente chega na escola, a escola já tem um projeto montando, a professora já tem tudo e você tenta ali encaixar as práticas artísticas dentro daquilo. E aí, a gente pensa “Poxa, por que não o processo inverso?” O nosso assunto ele é tão amplo, dá pra desdobrar tanta coisa. É aí que a gente estabelece uma relação com quem tem maior abertura com a arte. Acho que esse é ponto. As professoras que não têm uma relação, não gostam e a gente simplesmente não consegue trabalhar, e aí o trabalho fica mesmo solto. E o meu trabalho num dia da semana e o dela nos demais. Então, não tem relação. Já com as professoras que a gente tem essa continuidade, essa abertura o trabalho acontece muito melhor, porque tudo que a gente acaba trabalhando elas conseguem puxar para outras matérias. Aquilo que a gente fala de interdisciplinar. Então, o resultado é completamente diferente. Eles encontram relações, eles encontram sentido no professor especialista. E aí, a coisa funciona.

No final do ano a gente tem um produto muito melhor, resultados, avanços dos alunos. **(Professora Viviane, escola B)**

A relação entre professora e alunos:

Então, pra mim a minha aprendizagem foi interrelacional mesmo com os alunos. Isso mudou bastante. O diálogo e a compreensão, saber que os alunos realmente conseguem participar das decisões da escola como um todo, do projeto de aprendizagem deles, hoje eles falam pra mim: “A gente aprende melhor assim, prô! Faz desse jeito que é melhor.” Eles têm essa via de comunicação aberta comigo, não só comigo, mas com os outros professores também. Então, a gente consegue conversar melhor. Então, a relação professor aluno melhorou bastante, está bem mais tranquilo. **(Professora Fábria, escola B)**

A melhoria na qualidade das relações condiz com a concepção de gestão democrática que as escolas se propõem a fazer. De acordo com o artigo 55, Resolução n.º 04/2010, a gestão democrática:

Constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada (...) educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola. (BRASIL, 2010)

5.2.3 Concepção de educando

Um novo olhar para os educandos é relatado nos depoimentos, em especial a autonomia dos educandos com relação à aprendizagem. Os depoimentos sugerem uma aproximação de uma concepção de aluno ativo, em que eles são capazes de construir o conhecimento autonomamente.

A professora Sófia conta que reconhecer a autonomia dos educandos foi uma aprendizagem significativa para ela, porque observou que os alunos conseguiram escolher as temáticas contemplando todas as disciplinas, o que foi contrário a sua hipótese de que eles participariam somente das temáticas de português e matemática:

O fato de o aluno ter autonomia, porque o que deu trabalho no começo foi não ter essa noção que ele teria uma carga para cumprir, que ele teria que rodar por todas as salas e todos os professores porque faz parte do aprendizado dele, e no começo eu fiquei com medo e pensava: “Ah, Artes, eles não vão, porque eles preferem Português e Matemática”, mas eles mostraram que eles têm autonomia, que eles podem e fazem a diferença. **(Professora Sófia, escola A)**

O entendimento de Sófia vai ao encontro da proposta curricular do município, que defende que a “autonomia é a capacidade de o sujeito seguir suas próprias orientações na execução de uma tarefa e realizar escolhas.” (GUARULHOS, 2009, p. 37) Os educandos conseguiram planejar sua semana de estudos escolhendo todas as temáticas.

O reconhecimento da autonomia dos alunos também aparece no depoimento da professora Viviane quando relata que no trabalho com o projeto ela precisou adotar uma nova atitude:

Eles (os alunos) começaram a usar vários espaços da escola a partir desse ano, então eu tive que deixar eles mais livres; eu tive que confiar mais neles. Eu tinha aquele medo de eles aprontarem, porque eles podiam pensar assim: “Ah, estou fora da sala e vou aprontar”. Fiquei com medo de que eles sem a minha supervisão pudessem aprontar, mas foi mais tranquilo que dentro da sala de aula. Eles saíam e iam fazer as atividades, quando eles precisavam de ajuda, eles me procuravam. Então, eu tive menos problemas que quando eles estão na sala de aula fechados. Tem grupinhos que ficam num canto da escola, tem grupinho que fica no ateliê de artes. Às vezes, eles vêm aqui na sala dos professores ou na secretaria e ficam pesquisando. Então, eu comecei a dar mais liberdade para eles, que era uma coisa que eu não fazia antes. **(Professora Viviane, escola B)**

O relato sugere que Viviane entendia que os alunos precisavam da figura da professora para estudar, porque com a sua ausência eles poderiam brincar e/ou conversar. Viviane precisou deixar os alunos ocuparem outros espaços, mesmo com a incerteza de que eles não estudariam. Quando a professora começa a oferecer mais liberdade aos alunos, ela percebe que eles conseguem estudar em diferentes espaços da escola sem ela ficar por perto e, quando precisam do auxílio da professora, eles a procuram.

A atitude de Viviane se fundamenta na concepção de educação da Rede, que defende que, ao considerar o aluno com um ser humano integral, o projeto educativo “dá espaço de movimento e expressão, assegura a liberdade de trabalhar em grupo, circular pela sala, sair da sala e todas as demais ações que permitem que as crianças se coloquem inteiras no mundo.” (GUARULHOS, 2009, p.31)

A autonomia e responsabilidade dos alunos também foi uma aprendizagem significativa para o professor Matheus. Ele observa que os alunos buscam aprender sem o que o professor diga que eles precisam estudar.

Bom, o comportamento melhorou, porque as crianças se sentem mais responsáveis e se ele não correr atrás, ele não vai aprender. Ele não vai aprender, porque o professor disse que ele tem que aprender. Ninguém precisa dizer pra ele o que ele tem que aprender. Então, se ele está estudando um projeto que precisa de química, ele vai atrás de estudar os elementos de química que vão ajudar ele no projeto. Então, eu vejo que eles vão atrás do que eles querem aprender, ou seja, por conta própria ele percebe que precisa daquilo para aprender. Se ele sente necessidade de aprender aquilo, então ele corre atrás disso para poder avançar. Então, eles têm muito mais autonomia, mais responsabilidade. O que facilita o trabalho do professor, porque você não tem mais que, basicamente, obrigar o aluno a aprender um assunto. Ele traz a proposta do tema, você ajuda ele a formular aquilo que ele vai aprender formando o roteiro de estudo dele e ele vai aprendendo. [...] A criança tem o tempo dela e ela quer fazer, eu não preciso ficar cobrando o tempo todo, porque ela quer fazer. **(Professor Matheus, escola B)**

No projeto os educandos podem escolher o tema dos seus roteiros e isso promove interesse nas crianças em buscar aprender o que está relacionado com o assunto escolhido. Nessa busca eles têm demonstrado responsabilidade e autonomia nos estudos e pesquisas, porque querem aprender. O depoimento sugere que, ao trabalhar dessa maneira, o professor passa a considerar “as crianças como seres de vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e intervir no seu meio, realizando escolhas e assumindo responsabilidades.” (GUARULHOS, 2009, p.37)

5.3 Fatores favoráveis à mudança na prática docente

Cinco fatores foram identificados como favoráveis à mudança na prática docente: colaboração, preocupações, relações interpessoais, rendimento dos alunos e atribuições. A colaboração é relatada na fala da professora:

E a gestão a princípio falou: “E se não der certo? Se os alunos desistirem? Vai ser total responsabilidade de você”, e **aí foi quando eu falei que se tem um grupo que está interessado, eu abraço, eu me proponho**, eu acho que pior do que está não vai ficar, espero que seja pra melhor, então não vamos jogar um balde de água fria, vamos ver no que vai dar porque só temos a ganhar. E aí eu fui de corpo e alma, me apeguei, me agarrei, e falei: “Isso aqui tem que ser pra melhorar mesmo”, e isso veio a me ajudar. Não é algo que dê pra você abraçar sozinho, precisa realmente de um grupo, uma equipe, onde se eu não estiver bem hoje, alguém te levanta, ou se você não sabe o que fazer, alguém vai te ajudar, vai fazer por você, então eu tenho que fazer o mesmo pelo outro. **(Professora Beatriz, escola A, grifo da pesquisadora)**

O depoimento sugere que Beatriz sente segurança ao tentar algo novo para resolver os problemas da escola quando percebe que seus colegas professores aceitam o desafio de iniciar o projeto. O relato da professora ilustra o que Fullan e Hargreaves (2000), inspirados em Rosenholtz (1989)²², defendem sobre o efeito da colaboração na escola: “O efeito mais importante da colaboração entre os professores é seu impacto sobre a incerteza do trabalho que, quando enfrentada sem ajuda, pode diminuir demasiadamente o senso de confiança de um professor. (1989, apud FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 63)

Para Fábria, trabalhar e estudar com o grupo também foi um fator que a ajudou a pensar em estratégias para desenvolver o projeto da escola.

²² ROSENHOLTZ, S.J. (1989) Teachers' Workplace: the Social Organization of Schools, White Plains, NY: Longman.

A gente estuda bastante. Trabalhar na perspectiva de escola democrática existem várias referências. Você acaba tendo que escolher um caminho. Não é uma pedagogia que o aluno faz totalmente o que quer. Não é bem assim. A gente tenta adaptar esse ideal de liberdade e autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo conciliar com uma sociedade que requer algumas respostas da escola. O aluno tem que sair daqui preparado pra enfrentar o mundo lá fora. Tem essa preocupação também. Então, as estratégias que nos dão suporte pra decidir é realmente o estudo, o diálogo, o estudo, a equipe coesa. O grupo eu acho que é fantástico. **(Professora Fábía, escola B)**

Fábía conta que tem a preocupação com o desenvolvimento da autonomia e liberdade dos alunos no projeto e fora dele. Existe um cuidado em pensar no educando como sujeito que aprende dentro da escola e como sujeito que também aprende e vive fora da escola. A professora mostra que fica apreensiva com os desdobramentos do projeto na vida do aluno fora da escola. E essa preocupação é aliviada à medida que ela estuda com as outras professoras.

O depoimento da professora revela uma das etapas de preocupação das professoras dentro de um processo de inovação, uma etapa intitulada “consequência” por Hall e Hord (1987, apud GARCIA, 2005) “Presta-se atenção aos processos e tarefas dos utentes da inovação e ao melhor uso da informação, para a sua avaliação. Preocupação com a pertinência da inovação para os estudantes, a avaliação do seu aproveitamento e as mudanças necessárias para melhorar esse aproveitamento.” (HALL e HORD, 1987 apud GARCIA, 2005, p.62)

Ao mesmo tempo que Fábía revela uma das etapas de preocupação, ela também revela a importância do estudo em grupo defendida por Reali e Reyes, que entendem que trocar ideias com as outras professoras contribui para o aperfeiçoamento da reflexão: “A colaboração pode ajudar na identificação de variáveis importantes, o próprio esclarecimento de crenças e motivações” (REALI e REYES, 2009, p.31)

A colaboração também fica evidenciada na fala do professor Matheus, que conta sobre uma parceria de trabalho em que planejam e executam aulas de modo compartilhado e refletem sobre aprendizagem dos alunos.

A Fábía é uma companheira de trabalho. A gente tem uma atividade permanente, como eu sou formado em matemática, eu trabalho mais a parte de matemática com os alunos; ela, como domina mais a língua portuguesa, ela trabalha mais com língua portuguesa. E aí a gente faz as atividades permanentes, então eu vou à sala dela e ela vai na minha sala. Nós fazemos oficinas, a gente divide as oficinas e cada um trabalha uma parte das oficinas. Então, eu conheço muito os alunos dela e ela conhece muito os meus. É praticamente como se as duas salas fossem uma. A gente se integra bem nessa parte. E a gente está sempre conversando “Tal aluno está com dificuldade, o que a gente pode fazer?” A gente está sempre juntando o 4º e o 5º ano. Praticamente a gente compartilha tudo. **(Professor Matheus escola B)**

Ao mesmo tempo que as relações interpessoais na escola foram um dos aspectos transformados na prática docente e gestora, as relações interpessoais foram também um dos fatores favoráveis a essa e outras mudanças.

Nossa relação fica muito melhor e a gente tem segurança um no outro. A gente pode falar sem ter medo de tá certo ou errado, sem medo da represália, porque eu professora senti muitas coisas desse tipo. Então, a gente vira a gente mesmo. Então, isso para o papel do professor é muito importante. Eles acabam se sentindo valorizados e quando a gente se sente valorizado a gente acaba achando mais pra dar, eles não têm medo. Eu gosto disso. A gente se relaciona muito bem. Então, a nossa relação cresce. Então, quando as pessoas se relacionam bem, é como um casamento. Aí a gente vai pensando mais nos projetos, naquilo que a gente está indeciso, naquilo que a gente vai viver, nos sonhos. Então, a gente vai vivendo aquilo que a gente vai sonhando junto. Então, primeiro isso. Nessa relação, nesse estreitamento as nossas relações ficam muito melhores. E isso vai repercutir, claro, em outras coisas. **(Diretora Maria, escola A)**

Maria deixa claro que reconhece a importância do outro na relação. Ela diz que a professora, ao se sentir valorizada, reconhecida pelo outro, ela fica mais à vontade para expressar o que tem e o que sente. E quanto mais as relações ficam mais próximas, mais as pessoas envolvidas conseguem pensar nos projetos e nos sonhos da escola.

O entendimento da diretora Maria vai ao encontro do que Almeida (2012), ao dialogar sobre a dimensão relacional na escola, defende sobre uma das condições para uma relação interpessoal saudável, em que os sujeitos precisam de espaço para se colocarem como pessoa. “O dar ao outro a possibilidade de posicionar como pessoa significa aceitar que desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o colega, com a escola, com a profissão.” (ALMEIDA, 2012, p.87)

A professora Sófia sente essa condição na escola e consegue desdobrar essa relação vivida na sua relação com os alunos.

Você como professor, ter na escola particular, por exemplo, que eu trabalhei, não ter autonomia, você já ter o conteúdo na apostila, você não pode modificar, e é aquilo, e tem que ser dado e tem uma meta. Sabe, você fica preso, o aluno fica preso e não é uma coisa prazerosa, que deveria ser para ambos, porque às vezes o aluno percebe também que aquilo não está servindo pra ele, e ele não pode falar que aquilo não está servindo porque ele tem que ver aquilo, porque está ali que colocaram que ele tem que ver. É uma das coisas que eu gosto daqui porque é muito aberto, muito amplo, a gente tem essa construção dos nossos saberes, do que a gente vai passar para os alunos, o que eles precisam aprender, o que eles gostam, então eu procuro sempre democratizar, perguntar que eles participem, e falar: “Vocês querem ver isso, ou isso?”. Então, estar sempre construindo com eles, junto com eles, ter essa voz ativa dentro da escola que muitos lugares eu não vejo por aí, aliás, nos lugares em que eu trabalhei, eu vou olhando pra trás, nos lugares que eu trabalhei não via. **(Professora Sófia, escola A)**

Sófia reconhece a existência de uma abertura para escolher quais conteúdos serão trabalhados, diferentemente da escola anterior em que a grade curricular já estava determinada. Existe uma confiança no trabalho da professora, em que ela tem essa liberdade de escolher o que será trabalhado. Freire (2005) lembra que “O diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, 2005, p.94) O que ajuda a entender que com essa confiança do seu trabalho, Sófia dialoga com seus educandos possibilitando a mesma abertura que lhe é oferecida.

A confiança no trabalho das professoras Fábria e Viviane também aparece nos relatos:

Hoje eu consigo trabalhar de uma forma que eu sempre esperei, sempre desejei. Nessa relação com os alunos mais horizontal. Sem ter que ter aquela postura mais austera, mais sisuda, eu pude deixar um pouco disso porque não combina com a minha personalidade enquanto professora. Então, ficou mais tranquilo. Às vezes por conta da concepção da escola você acaba tomando uma postura que não é exatamente a sua. Então, para mim a minha aprendizagem foi interrelacional mesmo com os alunos. Isso mudou bastante. O diálogo e a compreensão, saber que os alunos realmente conseguem participar das decisões da escola como um todo, do projeto de aprendizagem deles, hoje eles falam para mim: “A gente aprende melhor assim, prô! Faz desse jeito que é melhor.” Eles têm essa via de comunicação aberta comigo, não só comigo, mas com os outros professores também. Então, a gente consegue conversar melhor. Então, a relação professor aluno melhorou bastante, está bem mais tranquilo. **(Professora Fábria, escola B)**

Ah, de uma certa forma é motivacional. Ter abertura para trabalhar livremente, e perceber que a sua prática de certa forma foi atendida, pra mim os maiores benefícios é mostrar que eu estou no caminho certo. Isso de certa forma motiva. Professor, às vezes, tem uma postura muito autoritária, e os especialistas também. A gente percebe que o professor é algo muito doente, né? Ele vai desmotivando, problemas acontecem e a produção baixa, o professor poderia ter muito mais. Como motiva, tenho percebido que tenho feito muito mais coisas. Eu acho que o maior ganho é quando a gente percebe o resultado que você conseguiu atingir. Isso traz um ponto positivo e caminhos. **(Professora Viviane, escola B)**

A liberdade relatada pelas professoras retrata um dos quatro pilares de sustentação para as relações propostos por Almeida (2001). A autora defende que as relações sejam sustentadas pelo olhar ativo, ouvir ativo, fala equipada de conteúdo da fala do outro e o prezar. Os quatro pilares estão voltados para uma abordagem centrada na pessoa. O último, o prezar, é vivido pelas professoras: “[a relação] só será efetiva se eu acreditar que esse outro merece consideração positiva e confiança – se ele percebe que eu me comunico com ele (...), que eu o prezo, independente de suas condições existenciais, intelectuais, sociais, psicológicas.” (ALMEIDA, 2001, p.76)

As duas professoras trazem também a mesma sensação que Sófia trouxe: o clima de trabalho influencia na postura docente. Trabalhar em lugares autoritários e fechados não

permite que a professora tenha uma prática de escuta e diálogo horizontal com os alunos, apesar do desejo de atuar com tal postura.

A confiança no trabalho docente aparece novamente quando a professora Camila, ao relatar como foi seu processo de adesão ao projeto, conta que o apoio da SME foi um fator que também a ajudou a acreditar no projeto.

No passado eu ainda tinha as minhas dúvidas se daria certo, e aí a gente ganha um pouco de credibilidade quando a gente ganha ajuda de fora, lá da Secretaria, vai dando um ânimo um pouquinho cedo porque você percebe que o seu trabalho está sendo reconhecido. [...] E hoje o que a gente pede na Secretaria não é mais um “Não” que a gente recebe, é um “Talvez”, é um “É possível”, o que mais fez eu acreditar também [no projeto]. (**Professora Sófia – escola A**)

Camila evidencia um aspecto que Gómez defende no processo de mudança educativa: “Um dos requisitos fundamentais deste enfoque da mudança educativa é a confiança nos agentes envolvidos, na competência profissional dos docentes.” (GÓMEZ, 2001, p.147) O apoio, a abertura e a parceria que a SME ofereceu à professora ajudou a legitimar o projeto. O relato sugere que esse apoio nessa fase do processo fortaleceu a segurança da professora com relação ao projeto.

A importância desse apoio também é relatada no depoimento da diretora Maria:

A gestão precisa se reformular para essa nova escola, mas também tem o papel da Secretaria de Educação e do departamento pedagógico, que nos ajudam nisso. Para a gente tem sido imprescindível a Secretaria de Educação na figura do supervisor escolar, na figura do DOEP nessa nossa trajetória. A gente tem um departamento inteiro que vem junto com a escola nesse processo. E que às vezes também não é pra trazer as respostas, é só andar com a gente, contribuir nas nossas discussões, nas nossas formações. A gente em nenhum momento foi tolido. Então, acho que isso já é importantíssimo. (**Diretora Maria – escola A**)

Outro fator que possibilitou a mudança na prática das professoras foi a mudança de rendimento dos alunos, como se pode observar na fala de duas professoras.

O fato de o aluno ter autonomia, porque o que deu trabalho no começo foi não ter essa noção que ele teria uma carga para cumprir, que ele teria que rodar por todas as salas e todos os professores porque faz parte do aprendizado dele, e no começo eu fiquei com medo e pensava: “Ah, Artes, eles não vão, porque eles preferem Português e Matemática”, mas eles mostraram que eles têm autonomia, que eles podem e fazem a diferença. (**Professora Sófia, escola A**)

Eles (os alunos) começaram a usar vários espaços da escola a partir desse ano, então eu tive que deixar eles mais livres; eu tive que confiar mais neles. Porque aquele medo de eles aprontarem. Então, eles podiam pensar assim: “Ah, estou fora da sala e vou aprontar”. Fiquei com medo de que eles sem a minha supervisão pudessem aprontar, mas foi mais tranquilo que dentro da sala de aula. Eles saíam e iam fazer as atividades, quando eles precisavam de ajudavam, eles me procuravam. Então, eu tive menos problemas que quando eles estão na sala de aula fechados. Têm grupinhos que ficam num canto da escola, tem grupinho que fica no ateliê de artes. Às vezes, eles vêm aqui na sala dos professores ou na

secretaria e ficam pesquisando. Então, eu comecei a dar mais liberdade para eles, que era uma coisa que eu não fazia antes. **(Professora Viviane, escola B)**

Os depoimentos sugerem que Viviane e Sófia passaram a acreditar mais na autonomia dos educandos, porque promoveram situações didáticas em que eles poderiam experimentar uma aprendizagem autônoma. Nessas situações elas observam que os alunos conseguem aprender e ainda trazem benefícios para os adultos.

Os relatos das professoras confirmam a teoria de mudança de prática do professor defendido por Guskey (1986 apud GARCIA 2001): “A evidência de melhoria (mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos) geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra”

Outro fator de mudança são as atribuições que os sujeitos assumem como pertença²³. Placco e Souza (2006) explicam que no processo identitário, as professoras possuem atribuições que são feitas por outras pessoas e por elas mesmas e o que define a identidade é o sentimento de pertença com relação a essas atribuições que o sujeito possui.

As autoras explicam que o sentimento de pertença varia de acordo com alguns aspectos. “Nesse movimento [identitário], há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p.21) Os sujeitos entrevistados relatam algumas pertenças que puderam exercer nos seus respectivos projetos em razão do contexto.

A professora Beatriz explicita em seu relato a atribuição de alfabetizar:

Eu acredito que a minha contribuição maior para esse projeto está sendo da parte de alfabetização. Mas no início do projeto, como PEB I, só tinha eu, os demais eram só especialistas, então ficaram receosos com a parte de alfabetização, então eu procurei falar para eles que é possível sim. **(Professora Beatriz, escola A)**

Beatriz é única professora alfabetizadora da equipe docente e consegue ajudar as demais professoras com essa pertença. O professor Gabriel lembra que já tinha a pertença de pensar o ensino a partir de uma avaliação diagnóstica do aluno:

Eu estou me realizando, porque eu já tenho uma visão progressista, porque eu tenho que pensar no erro do aluno, em cima do erro do aluno que eu posso construir para que ele possa avançar, o que que ele pensa, para que eu possa trabalhar em cima daquele erro dele. **(Professor Gabriel, escola A)**

²³ O tema identidade docente é amplo e contempla muitos conceitos. Mas, aqui, é feito apenas um recorte para contribuir na análise dos fatores favoráveis à mudança na prática docente.

A professora Viviane exerce a pertença de educação triangular nos trabalhos que desenvolve na escola:

Eu fiz um trabalho e funcionou muito bem, porque ele abre a concepção de arte urbana. Eu já tinha feito em outra escola e fiz aqui também. A arte a gente costuma trabalhar essa concepção, pelo menos eu trabalho nessa concepção, que é da Ana Mae Barbosa, que é a educação triangular. Ela pensa que a arte está dentro de um triângulo onde a gente não tem meio que uma ponta exata para começar ler, fazer e contextualizar. **(Professora Viviane, escola B)**

Professora Fábيا traz movimentação para as situações que promove com as crianças.

Pela minha formação em Educação Física eu sempre levei coisas diferentes para as escolas que eu passei de não ficar preso na sala. A relação do aprender com o motor das crianças. **(Professora Fábيا, escola B)**

As professoras desenvolvem atribuições que pertencem a elas em razão da sua formação acadêmica e pelas experiências anteriores. Elas encontram espaço para desenvolvê-las.

5.4 As atividades de estudo das professoras no projeto

Nesse núcleo de análise três dimensões são discutidas: a reflexão das professoras, a contribuição das diretoras no estudo das professoras e o registro como instrumento de reflexão.

5.4.1 A reflexão das professoras

Quando os sujeitos entrevistados contam sobre seus estudos relatando como solucionam problemas do projeto, fica evidenciado que as professoras ocupam diferentes degraus de uma reflexão crítica sobre a prática docente. As professoras contam como resolveram um problema que tiveram no decorrer do projeto:

Pensando mesmo. Estratégia cada um tem a sua. E eu com aquilo me incomodando, pensando como que eu vou continuar. Aí eu pensei dessa forma, conversei com os alunos, pedi a opinião deles e eles aceitaram, e aí ficamos combinados. **(Professora Sófيا, escola A)**

Fui solucionando no dia a dia, no trabalho mesmo. **(Professora Fábيا, escola B)**

Segundo os relatos, as professoras resolvem o problema refletindo sobre suas ações na escola. Observa-se que os relatos ilustram a crítica que Pimenta (2002) faz a respeito do

conceito de professor reflexivo: focar a reflexão docente apenas na prática não significa que a prática seja reflexiva, significa que o praticismo é exercido promovendo um comportamento preocupante para a escola e para a própria professora, porque refletir sem trazer fundamentos teóricos afasta a professora de uma prática crítica.

Ao mesmo tempo, Reali e Reyes (2009) entendem que há continuidade nesse tipo de reflexão: “A reflexão é um processo de atribuição de significados que leva o professor de uma experiência a outra seguinte, com um grau de compreensão mais profundo de suas relações com a primeira.” (REALI e REYES, 2009, p.28) Para as professoras conseguirem avançar, elas precisaram pensar sobre uma experiência que não deu certo e, partir disso, elencar possibilidades de ação.

Entretanto, as autoras alertam que nem todas as reflexões sobre as próprias experiências docentes podem promover uma aprendizagem significativa: “O fato de ser reflexivo não significa que necessariamente um julgamento sábio, posto que a experiência pode conduzir a lições equivocadas e à cristalização de práticas inadequadas.” (REALI e REYES, 2009, p.28)

Para uma aprendizagem construtiva, é importante que as professoras busquem conhecimentos para pensar a sua prática. Nesse sentido, duas professoras relatam brevemente sobre essa busca:

Busco na internet, lógico, tem vários sites de educação, nos livros, nas revistas, então eu busco nesse sentido. Eu pego muitos livros de coleções voltadas para o EJA, revistas também voltadas pra educação, e sites, eu coloco geralmente o tema que eu estou querendo. **(Professora Beatriz, escola A)**

Nota-se que a professora buscou respaldo para solucionar seus desafios em livros e *sites* da internet exemplificando uma das características de uma aprendizagem construtiva do professor reflexivo elencada por Reali e Reys: “No caso do professor reflexivo, ele busca soluções e atua levando em conta as fontes e o impacto do seu trabalho.” (REALI e REYES, 2009, p.29)

A maior parte em livros, nos que eu tenho. E como eu estou numa universidade [cursando Arquitetura] eu não uso só para o meu curso. Eu consigo estar estudando por lá e no estudo de livro eu me identifico mais do que com a internet. A internet fica muito aberta, né. E aí, o que a gente traz não dá certo [...] Dá mais trabalho pesquisar na internet do que você ir direto no livro. **(Professora Viviane, escola B)**

A professora Viviane, além de buscar em livros, procurou também na internet. O relato sugere que o material da internet não foi suficiente porque não promoveu resultados positivos, enquanto os livros trazem caminhos mais consistentes. “Por meio de processos

reflexivos, uma teoria pode ser revista, refinada ou descartada e uma nova pode ser construída.” (REALI e REYES, 2009, p.29) No caso de Viviane, as pesquisas advindas pela internet são descartadas, uma vez que o que é trazido de lá não resulta em ganhos nas suas aulas.

Os sujeitos da pesquisa revelam que a reflexão também acontece a partir do estudo de experiências de outras escolas, que possuem projetos há mais tempo e com mais resultados positivos.

Então, a gente visitou o Projeto Âncora, e a gente pegou mais alguns suportes. E sempre a gente está discutindo muitos assuntos, e traz alguns assuntos do projeto também, de outras escolas, e aí junta algumas ideias que a gente traz pra cá e discute. **(Professor Gabriel, escola A)**

Começou com a Escola da Ponte primeiro, depois com outras escolas, fomos pegando outras referências; então fomos no Projeto Âncora, chegamos a ir na Campo Salles duas vezes, na Amorim. São escolas que começaram há mais de uma década. **(Diretora Tereza, escola B)**

Existe um reconhecimento da importância de outros trabalhos, o que atesta outra característica de reflexão defendida por Reali e Reyes: “A resposta a um dilema por meio do reconhecimento tanto das similaridades com outras situações, quanto da singularidade de uma situação particular.” (REALI e REYES, 2009, p.29)

Essa característica fica bastante evidenciada no depoimento do professor Matheus:

Lendo muitos textos sobre escola democrática pelo mundo afora, a gente descobriu o Projeto Âncora aqui em Cotia, eu fui lá e visitei o projeto. Fui até a Escola Campos Salles, eles não trabalham com projetos, mas trabalham com as escolas democráticas e com roteiro de estudo. A gente foi buscando as escolas que tinham dado certo e teorias, porque a gente queria ter uma base. A gente quer mudar, mas a gente precisa ter base para isso. Como que a gente muda simplesmente. Eu vou largar as crianças no meio da escola e dizer: “aprendam o que quiserem”? Então, fomos buscando embasamento e práticas de outras escolas, adaptando pra gente, pra nossa realidade. Em algumas escolas as turmas tinham 10 alunos e tinham aula o dia inteiro, aqui a gente tem 35 alunos, com só 3 horas e meia de aula. Então, a gente foi fazendo essas adequações. Então, a gente se baseou muito no estudo coletivo e vendo as práticas de escolas onde isso já deu certo, vendo o que deu certo para eles e o que não deu certo. Pra ver se o nosso erro é parecido com o deles, e o que eles fizeram para resolver e a gente foi trabalhando nosso modo de trabalhar. **(Professora Matheus, escola B)**

No depoimento de Matheus se traduz o primeiro nível de reflexão apresentado por Santos e Mizukami (2012) quando o professor se distancia da sua prática: “para poder vê-la, entendê-la, avaliá-la, compará-la com determinada concepção (...) A reflexão ocorre a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e com conhecimento de outros sujeitos.” (SANTOS e MIZUKAMI, 2012, p. 23)

Uma professora traz a pesquisa acadêmica nos estudos. Fábria explica que está realizando uma investigação sobre escolas democráticas no mestrado:

E com relação ao projeto dessa escola a identificação foi de pronta, até por conta da minha dissertação de mestrado, que eu estou estudando escola democrática, eu quero ver se as escolas democráticas são tão democráticas quanto dizem no papel. **(Professora Fábria, escola B)**

Fábria realiza a pesquisa de segundo grau explicada por Beillerot (2012), que são as pesquisas acadêmicas.

5.4.2 Contribuição das diretoras no estudo das professoras

A diretora da escola A, ao se referir sobre a formação de professoras, evidencia uma abordagem centrada no ser humano.

Antes de pensar em prática pedagógica propriamente dita, antes de pensar em metodologia tem o humano. Então, o professor, para ele movimentar essa prática, ele primeiro muda essa referência dele de humano, de humanização, sabe? Antes de ele pensar ali, antes de ele ser método, antes de ele mudar lá na prática ele tem uma mudança interior muito grande. Então, o professor especialista, ele passa a não ser mais da área, ele passa a ser do humano, porque o humano não é só matemática, o humano não é só arte, não é só comunicação e expressão, o humano não é só ciências naturais é um conjunto de todas as coisas, é conjunto de todas as coisas e mais um pouco. Então, ele começa a pensar nessas relações desse modo com o aprendiz. Ele começa a pensar nessa relação aluno professor, ele começa a pensar nesse ambiente humanizador. **(Diretora Maria, escola A)**

O depoimento evidencia que pensar no humano é um pré-requisito para pensar nos aspectos da prática docente, ou seja, o conhecimento de quem o aluno é nas suas singularidades e quais necessidades vão nortear o trabalho das professoras. O entender de Maria se fundamenta em Freire (1997) que diz: “Se o [educando] encararmos como uma ‘coisa’, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador.” (FREIRE, 1997, p. 124) O jeito como a professora olha e considera o educando determinará os meios para o ensino, seja ele mecanicista ou libertador.

Ao mesmo tempo que a diretora defende o olhar para o educando, ela defende o olhar para a professora:

É a partir do que o nosso relacionamento vai trazer e aí sim eu posso buscar ali formas de deixar que me auxilie, porque eu também preciso de formação, eu também preciso de auxílio. E eu também acho formas de poder potencializar e de

formar. Então, é no relacionamento que as experiências se encontram, e essas experiências que cabem nessa relação, porque aí, das experiências anteriores que cada um tem, a gente produz no coletivo novas experiências. Eu particularmente acredito que tem que ser essa mão dupla mesmo. Então, as suas experiências que juntadas as minhas experiências produzem novas. Eu acredito que é isso. Acho que a formação precisa ir pra esse lado. Agora, se a gente achar que tem muito a oferecer para o outro e que o outro não tem nada para oferecer pra gente, que a história do outro não é importante e se a nossa história também não é..., a gente fica com aquelas formações rasas que a gente também conhece por aí, que não vão impactar ninguém, que não vão produzir nada. **(Diretora Maria, escola A)**

O relato de Maria mostra que ela se coloca no mesmo lugar que as professoras. Um lugar de igualdade em que os saberes de todos são importantes e merecem ser ouvidos, uma relação de respeito pelos conhecimentos do outro. O olhar para o sujeito é sustentado por Almeida (2001) quando defende que as relações interpessoais adotem: “Uma abordagem centrada na pessoa (no professor, no aluno, no funcionário – enfim, no outro com quem me relaciono).” (ALMEIDA, 2001, p. 76)

A diretora Maria demonstra respeito pelo tempo de aprendizagem das professoras quando traz o termo “caravana” de Celso Vasconcellos:

Celso Vasconcellos fala da caravana e eu gosto muito disso. Todo mundo está andando e está todo mundo no seu momento, tem uns na frente, uns atrás, mas está todo mundo nesse processo junto. **(Diretora Maria, escola A)**

Entendimento que traduz um dos aspectos dos ciclos de formação, que é adequar o ensino de acordo com o tempo das pessoas. Entendimento que também está no relato da diretora Tereza:

Uma coisa que está ficando forte é que quando você está falando em rede e que cada um está num tempo. **(Diretora Tereza, escola B)**

A diretora Tereza relata também a importância de fazer a formação na escola:

Porque [na escola] você tem alguém que está pesquisando, tem uma teoria, ou é um professor de uma universidade, essas coisas, mas você não tem ele numa palestra como acontece na Secretaria ou no Adamastor²⁴ com duzentas pessoas. Então, você tem essa roda de conversa próxima. É muito melhor trazê-los para essa conversa com as nossas necessidades da escola em si. **(Diretora Tereza, escola B)**

Tereza no seu relato traz a abordagem de formação centrada na escola, em que a teoria é discutida a partir das necessidades das professoras, colocando a professora em outro papel, um papel de sujeito ativo e não de expectador. Seu relato ilustra umas das

²⁴ Espaço destinado a eventos e cursos no município.

características da formação centrada na escola defendida por Imbernón (2011): “O professor é sujeito e não objeto da formação (...) criação de atitudes de valorização e respeito, presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes.” (IMBERNÓN, 2011, p. 87)

Tereza conta como organiza as três HA da escola:

A gente tem garantido a formação em hora-atividade principalmente. Então, no começo a gente já coloca para eles. Então de segunda-feira a coordenadora, a gente acaba fazendo muito junto. O que a gente percebe que precisa melhorar na prática faz a formação em hora-atividade. De terça nós temos um espaço de troca, só que assim passa uma listinha e eles têm que trazer uma prática que eles acham importante e aí um ensina o outro a fazer uma atividade e depois se desdobram. E de sexta-feira naquela hora-atividade, que ficou ampliada, que falei que era o único que na escola democrática não ia ter escolha (risos), que era justamente na escola democrática estudar outras escolas democráticas, os processos, os ciclos. Então, tudo que envolve a mudança da escola a gente estuda com os professores na sexta-feira. O grupo é menor, mas a gente tem estudado de sexta-feira. **(Diretora Tereza, escola B)**

A diretora Tereza se preocupa em discutir as questões da escola e ampliar o estudo. Porém, apesar de elas discutirem aspectos da escola e trazerem temas de acordo com o seu projeto, o relato sugere que os temas de discussão e estudo partem das escolhas das gestoras. A diretora Tereza incentiva o estudo em cursos:

A gente sempre incentiva que eles participem das formações da Secretaria, que é importante, eu falo que tudo que eu aprendi foi na Secretaria, não fiz outro curso fora, nenhum, a Secretaria te dá base para isso. Você tem que se achar lá, mas tem lá. **(Diretora Tereza, escola B)**

Tereza relata que a SME oferece cursos que contribuem nos seus estudos e incentiva que as professoras participem dos mesmos.

5.4.3 Registro

Outro aspecto do estudo das professoras foi o registro das ações docentes. André (2012) explica que o registro é um meio de articular o ensino e a pesquisa em diferentes momentos do desenvolvimento profissional das professoras. Dentro dessa ótica, Reali e Reyes (2009) corroboram dizendo que, ao escrever sobre o vivido, é possível encontrar novos elementos, obstáculos ocultos e soluções para os problemas. As autoras reforçam que as escritas “nos auxiliam ‘traduzir’ nosso conhecimento por meio das nossas palavras (...) Podemos analisar os processos envolvidos na compreensão de diversos conceitos e também aprender novos conhecimentos.” (REALI e REYES, 2009, p.43)

A diretora da escola A incentiva os professores a registrarem seus trabalhos, pois ele ainda é um desafio a ser superado.

A gente sabe a dinâmica dos professores. Talvez eles vão para outros lugares. Mas, e essa história que ficou aqui? Como a gente vai registrar, né? O registro é para quem vem depois da gente. Como é que essa pessoa vai continuar isso? Porque isso não é propriedade nossa, desses sujeitos que estão vivendo isso. É propriedade para quem vem depois. Eu tenho cobrado e aí eu falo a palavra “cobrado” nesse sentido, porque todas as vezes que a gente se reúne eu toco no mesmo assunto. Então, eu tenho buscado estratégias pra poder incentivá-los a isso. **(Diretora Maria, escola A)**

Maria entende que o registro pode dar continuidade ao trabalho, uma vez que as próximas professoras da escola podem se apropriar dos empreendimentos realizados. Assim como relatam Reali e Reyes: “[as escritas] podem funcionar como ferramenta de aprendizagem tanto para nós mesmos como para outros professores.” (REALI e REYES, 2009, p. 43)

A diretora reconhece a importância do registro e explica como a escrita deveria ser composta:

Sobre as nossas experiências, inclusive o que não deu certo. A respeito daquilo que foi conflitante, o que não acordamos nas nossas reuniões. Eu acho que até falar sobre isso, aquilo que ninguém quer contar numa publicação. (risos) Eu brinco com eles. Eu acho que até isso a gente tem que contar. As discussões da hora-atividade, o que foi muito produtivo e o que não foi, os conflitos, o que produziu os conflitos, o que produziu muito, o que foi contrário. Então, eu acho que é esse movimento de contar nossa experiência. Eu não diria prepotentemente como uma experiência, porque a gente ainda está fazendo, a gente não chegou no fim, não sei nem se existe fim pra isso, mas contar como tem sido essa caminhada. Então, mais ali do que ser um educador que vai mostrar um novo jeito, não... não isso. Mas, a gente, enquanto educador, quer mostrar o nosso dia a dia. Contar um pouco sobre isso. Então, eu acho que a gente precisa registrar. A gente, também, precisa avançar nessa questão dos registros. A gente tem que potencializar isso. A gente tem... Aí eu tô inventando uma palavra... A gente precisa se “ferramentar” mais. A gente precisa de mais ferramentas pra produzir um registro melhor. A gente ainda não tem dado conta não. **(Diretora Maria, escola A)**

O depoimento da diretora Maria mostra um entendimento de que o registro vai além da descrição e socialização dos resultados, é importante que o registro revele todo o processo. O entendimento da diretora Maria vai ao encontro da explicação de Reali e Reyes sobre o conteúdo das escritas, “Ao contarmos histórias, é possível revelar nossas reflexões e discussões docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias que elaboramos para superá-las e os resultados das aprendizagens de nossos alunos”. (REALI e REYES, 2009, p.43)

As professoras relatam que encontram dificuldades para registrar. Os registros possuem um caráter avaliativo da aprendizagem dos alunos e descritivo das aulas.

O registro que eu faço é só dos momentos, o que a gente está trabalhando naquela semana, e registro de avaliação do aluno **(Professora Beatriz, escola A)**

Eu tenho um caderno, onde eu escrevo os alunos que estão com dificuldade e quais são as dificuldades, e quais são as estratégias que eu posso estar trabalhando com aquele aluno. (...) Por exemplo, alguns alunos que eu detecto que têm problemas na matemática, eu percebo qual é a dificuldade, onde é que está errando, e aí eu anoto na folha. **(Professor Gabriel, escola A)**

Beatriz e Gabriel fazem anotações que correspondem a uma avaliação contínua da aprendizagem dos educandos, enquanto o depoimento de Matheus revela que ele faz registros apenas que dizem respeito ao ocorrido nas aulas:

Meu registro são basicamente fotos e relatos. Então, assim eu anoto o que foi feito, tiro bastante foto; publico no grupo do *face*. A gente tem um grupo dos alunos no *facebook*. Eles entram lá, compartilham as fotos que eles têm, a gente tem o direito de imagem direitinho que a gente recolhe no começo do ano. É basicamente isso. Relatos e fotos. **(Professor Matheus, escola B)**

Matheus consegue fazer um registro compartilhado, por meio da rede social os alunos também conseguem registrar. Os três professores não demonstraram um relato sobre o próprio fazer docente.

Ainda nos registros avaliativos, Viviane conta que gostaria de ter um olhar mais individualizado para os alunos, mas não consegue por conta do alto número de crianças.

Eu tenho grande dificuldade de organizar. Registrar até que eu consigo. Eu faço uma autoavaliação constante com eles. Nessas autoavaliações eu escrevo as perguntas. Eu vou captando aquilo que sai, às vezes eu peço para que eles registrem fotografias, vídeos. Eu só não consigo organizar tudo isso. É muito difícil, porque são muitas turmas. Eu tenho 25 turmas. É uma diferente da outra. Mas, louco disso tudo é trabalhar o projeto. Então, é muito difícil. Até hoje não consegui um meio de organizar as coisas, de documentá-lo. Eu tenho, mas é muito solto. Eu não consigo estabelecer. Talvez seja um aspecto que eu preciso melhorar, mas eu não consigo. **(Professor Viviane, escola B)**

Sófia também encontra a mesma dificuldade de Viviane, ela não consegue fazer um registro avaliativo específico de todos os alunos porque não consegue se lembrar de todos eles. Sófia acrescenta que gostaria de fazer um registro reflexivo, mas não consegue devido ao tempo escasso.

Faço, todo final de semestre a gente preenche um registro simples, específico de cada aluno, mas às vezes você não lembra de todos os alunos. Então, eu faço sim, não sempre, mas registro de aula dada, de conteúdo, de aluno que participou, é uma forma de avaliação. Agora, de reflexão mesmo, vou ser sincera, já fiz, mas, hoje em dia, estou deixando a desejar, é muita correria. **(Professora Sófia, escola A)**

Sobre essas dificuldades que as professoras encontram, André nomeia como condições mínimas para a realização de investigação na escola. A autora explica que nem sempre a professora consegue realizar uma pesquisa acadêmica que produz conhecimentos “baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa (...) tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço.” (ANDRÉ, 2012, p.59) Isso porque o trabalho em sala de aula demanda muitas tarefas, mas isso não impossibilita que a professora tenha atitudes investigativas sobre o seu trabalho. O que impossibilita são as condições para essa realização, assim como é possível perceber nos relatos das professoras que o tempo não é suficiente e falta uma sistematização adequada para o registro: “Então, é muito difícil. Até hoje não consegui um meio de organizar as coisas, de documentá-lo. Eu tenho, mas é muito solto.” (Professora Viviane, escola B), “Agora, de reflexão mesmo, vou ser sincera, já fiz, mas, hoje em dia, estou deixando a desejar, é muita correria.” (Professora Sófia, escola A)

André (2012) lembra que uma das condições é a disposição e o desejo de questionar, essa condição está presente no relato de Sófia:

Gostaria de formar um portfólio, o que é trabalhado em sala, pegar alguns trabalhos deles e fotografar, registrar, escrever comentários deles mesmos sobre a aula, mas nunca sobra tempo, porque a gente tem que amarrar a aula até aquele mesmo período. Então, assim, para pegar e pedir para eles escreverem fica difícil, porque alguns têm muita dificuldade e demoram muito tempo para escrever, então a gente acaba passando o conteúdo que precisa ser dado. (Professora Sófia, escola A)

A professora afirma que gostaria de fazer um registro mais intenso e reflexivo. O relato mostra que ela chegou a pensar em um registro compartilhado com os alunos, em que eles também pudessem escrever sobre a aula, sobre o que foi aprendido, porém, mesmo um registro compartilhado demandaria um tempo que ela não tem por conta do desenvolvimento dos conteúdos da aula que envolvem o período inteiro de aula.

5.5 Contribuições do projeto para as professoras

As professoras trazem como contribuições a satisfação e o bem-estar possibilitados pelo trabalho na escola. A professora Sófia, ao pensar nas contribuições do projeto para o seu desenvolvimento profissional, lembra do início da sua carreira para dizer que o projeto ajudou a mudar sua prática.

Prazer, totalmente. Realização profissional. Eu me sinto muito privilegiada, em tão pouco tempo lecionando. No começo da carreira eu pensava: “É isso

educação?”, e aí eu mudei muito com esse projeto. Eu como professora, mudei bastante. **(Professora Sófia, escola A)**

No relato é possível observar que essa mudança possibilita que a professora sinta-se realizada. Ela ressalta o sentimento de prazer com a profissão, o mesmo sentimento que aparece no depoimento da professora Fábia.

Bom, esse ano foi a primeira vez que eu não tive nenhum problema de saúde, não senti aquele desejo de não estar na escola. E olha que esse ano eu ainda estou fazendo o mestrado, é corrido, é super difícil, e não fiquei doente nenhuma vez. **(Professora Fábia, escola B)**

A professora relata que, desde o início da sua carreira, foi a primeira vez que o trabalho não provocou nenhum problema de saúde. O relato de Fábia sugere que ela sentiu-se bem trabalhando na escola, mesmo com muitos compromissos.

O professor Gabriel também evidencia um bem-estar possibilitado pelo projeto quando explica que o trabalho promoveu alegria e felicidade.

O projeto me alegra muito, me deixa muito feliz, porque, como profissional, me deixa muito valorizado, e eu sinto que aqui eu exerço a minha profissão de professor mesmo. **(Professor Gabriel, escola A)**

O professor ressalta o sentimento de valorização profissional e diz que consegue ser professor nessa escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar as mudanças da prática docente a partir da vivência de um projeto novo na escola. Os dados obtidos e analisados à luz da revisão bibliográfica permitiu constatar que os projetos das duas escolas investigadas trouxeram contribuições para os educandos e para as professoras. Ficou evidenciado que essas contribuições permearam os dois projetos, tanto os que envolviam os educandos crianças como os educandos adultos.

Verificou-se, nas duas escolas, o que refere-se às dificuldades de aprendizagem dos educandos, segundo as participantes da pesquisa, foram amenizadas em razão do interesse e entusiasmo dos alunos possibilitados pelas novas práticas de ensino.

O projeto exigiu que as professoras olhassem primeiramente para os educandos, porque as aulas deveriam acontecer a partir do centro de interesse deles. Isso tornou necessário que alguns aspectos do trabalho delas fossem repensados, como: o planejamento, a continuidade das aulas, a avaliação e as metodologias. Isso quer dizer, que com a demanda do projeto, as estratégias de ensino não ficam mais em primeiro lugar, elas são pensadas após o levantamento de potencialidades e necessidades dos alunos.

Os projetos das duas escolas possibilitaram, também, um novo olhar para os educandos. As professoras, ao praticarem uma nova estratégia de ensino, promovem melhorias na aprendizagem dos alunos. Com essa constatação, as professoras passam a acreditar que o aluno tem autonomia para aprender sem uma assessoria docente próxima e contínua, porque elas perceberam que os educandos conseguem estudar nesse novo formato apresentando avanços na aprendizagem cognitiva e relacional.

Os relatos sugeriram que a promoção da mudança na prática da professora não é somente uma pesquisa ou um estudo. Foi possível constatar que a construção de um ambiente acolhedor, em que as professoras se sintam à vontade para desempenhar suas atribuições e seus desejos pedagógicos, apresenta-se como possibilidade para que o projeto na escola dê certo.

Um ambiente de relações respeitadas e de confiança permite maior autonomia no que se refere ao trabalho das professoras em razão de um espaço de estudo, de trocas, de acertos e erros.

Um aspecto bastante evidenciado é a confiança no trabalho do professor, uma confiança advinda das professoras parceiras, das gestoras e dos profissionais da SME. Uma

confiança que possibilitou as professoras a desenvolverem as atribuições que lhes pertencem, como aquelas que foram retratadas nos depoimentos: trazer movimento para as aulas, planejar uma aula baseada na concepção triangular de arte e alfabetizar.

Ainda no campo da confiança, foi identificado o prezar pelo trabalho docente. As professoras sentiram seus trabalhos valorizados e com isso permaneceu e fortaleceu a vontade para continuar pensando nas estratégias de ensino.

A análise dos dados evidencia que o projeto possibilitou às professoras a trabalharem desempenhando as atribuições que já lhes pertencia e também possibilitou novas aprendizagens, que podem ser consideradas como novas pertenças que foram conquistadas no desenvolvimento do projeto.

Então, com o projeto, elas puderam exercer as atribuições que elas acreditam como fundamentais na educação e puderam conquistar um novo significado para o planejamento, a continuidade das aulas, a avaliação e as metodologias; e principalmente, um novo significado para a concepção de educando, que antes era um aluno incapaz de aprender sem a professora, e agora, é visto como um sujeito autônomo, capaz de se relacionar e aprender sozinho ou em grupo.

A colaboração entre os pares também foi um fator propulsor da mudança, sendo evidenciada antes e durante o projeto. Nos relatos, as professoras contam que ter um grupo que estava disposto a trilhar um caminho novo proporcionou segurança para que elas pudessem entrar no projeto. Com o projeto em andamento, demonstram a importância da colaboração para o trabalho, quando explicam que discutiam e estudavam em duplas ou grupos as questões de aprendizagem e de ensino do projeto. As professoras relatam também que passaram a se relacionar melhor com as gestoras e com os alunos, vivendo uma relação mais horizontal.

Um aspecto relacionado ao envolvimento e à participação dos sujeitos entrevistados no desenvolvimento do projeto é que independente de onde vem a ideia para a realização do novo projeto, seja por uma professora ou por uma gestora, a participação dos sujeitos foi ativa e revelou envolvimento de todos os sujeitos da pesquisa.

O querer fazer diferente em suas práticas foi identificado por todos os sujeitos entrevistados, o que os diferencia, entretanto, são as motivações. Uns inspirados por experiências positivas e outros por negativas. Apesar de não saberem como trabalhar no novo projeto da escola, as professoras se arriscam e tentam. Isso significa que se envolver em um projeto novo na escola, mesmo com sentimentos de insegurança e receio nos

desdobramentos do projeto, faz com que as professoras sintam que é necessário arriscar e, conseqüentemente, tentam. E, ao tentar, repensam aspectos da sua prática.

Isso revela que o processo de implementação de um projeto novo na escola envolve esses sentimentos. O sucesso de um projeto depende de como as professoras se sentem, como elas se veem.

Os relatos mostram que as professoras se preocupam em refletir sobre a prática buscando conhecer outras experiências, aproximando-se de teorias e refletindo sobre suas próprias ações, porém uma rotina de estudos mais aprofundados não fica tão evidente.

As duas escolas caminham em busca da criticidade, mesmo no contexto do cotidiano que traz tantas demandas e com espaço e tempo mínimos para uma reflexão mais crítica.

Os projetos das duas escolas possibilitaram prazer e bem-estar para as professoras. Apesar de as condições de trabalho serem as mesmas, ou seja, piso salarial de baixo valor, número alto de alunos por sala e recursos escassos, as professoras relataram um sentimento de felicidade em trabalhar na escola.

Sentiram-se respeitadas e valorizadas pelos trabalhos realizados, não sentiram-se sozinhas no enfrentamento dos desafios e observaram que é possível colher bons resultados na aprendizagem dos alunos desenvolvendo uma educação que foca no protagonismo discente. E isso tudo fez com que elas não tivessem problemas de saúde e fossem trabalhar com prazer e com vontade de fazer melhor.

Para finalizar esta pesquisa, pode-se indicar que dois aspectos foram recorrentes nos projetos desenvolvidos. O primeiro é a colaboração, o sentido de colaboração entre as professoras. O segundo é a autonomia docente baseada na confiança do trabalho e desejos pedagógicos das professoras. Esses dois aspectos merecem um aprofundamento maior em novas pesquisas. Entende-se também que esses dois aspectos podem ser nucleares em processos de formação e qualificação das professoras.

Outro apontamento para futuras pesquisas é aprofundar o conhecimento nos motivos que levam algumas professoras a se envolverem de formas diferentes nos projetos, isso porque algumas se envolvem mais intensamente que as outras.

O presente estudo evidencia a importância do lugar e papel que as professoras ocupam e desempenham nos projetos das escolas. Trabalhar em um lugar de relações respeitadas às identidades docentes, necessidades e desejos; ocupar um papel de sujeito que tem saberes para compartilhar e saberes para aprender; são condições fundantes para refletir sobre a própria prática e realizar um projeto exitoso.

Por mais difícil que seja pensar e executar políticas públicas que atendam um grande número de professoras, é necessário e urgente oferecer às professoras um lugar central e um papel ativo na escola e nas formações. As professoras precisam ser sujeitas da formação e das políticas educacionais. Novamente, Almeida contribui com a discussão, ressaltando que é preciso confiar e prezar pelo trabalho docente, “independentemente de suas condições existenciais, intelectuais, sociais, psicológicas.” (ALMEIDA, 2001, p.76)

Este trabalho possibilitou para a pesquisadora um novo olhar a respeito do estudo das professoras e sobre o envolvimento docente em novos projetos. Esta pesquisa também proporcionou uma postura investigativa, com mais rigor, alimentando ainda mais a alegria de fazer descobertas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. *IN*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, Neusa. **Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos**. 2007. (Dissertação de mestrado) Universidade do Oeste Paulista. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2008-02-21T090317Z-62/Publico/Dissertacao.pdf> Acessado em 10 mar.2015.

_____. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. *IN*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade**. *In*: Cadernos de pesquisa, n.113, p. 51-64, julho/2001.

_____. **Pesquisa, formação e prática docente**. *In*: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2012.

BARRETO, Elba. SOUSA, Sandra. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. *In*: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan/abr. 2004.

BEILLEROT, Jacky. **A “pesquisa”: Esboço de uma análise**. *In*: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 nov.2015.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=14906>>. Acesso em: 15 nov.2015

CONTREAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

DIEHL, Vera. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da Rede municipal de ensino de Porto Alegre: Implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã**. 2007. (Dissertação de mestrado) Disponível em:

http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12411/000626562.pdf?sequence=1&locale=pt_BR Acessado em:12 abr .2015

DORIGON, Thaisa; ROMANOWSKI, Joana. **A reflexão em Dewey e Shön.** *In:* Revista Intersaberes, Curitiba, 3, n.5, p.8-22, jan/jul 2008.

FALCÃO, Ana Maria **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Editora Alínea, 1998.

FALCÃO, Ana Maria; WISNIVESKY, Mariana; SARETTA, Paula; PAULUCCI, Fernanda; VIEIRA, Carolina; MARQUES, Carolina. **Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente.** *In:* Revista Psicologia Escolar Educacional, Vol.9, n.1, Campinas, Junho/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000100007&script=sci_arttext> Acessado em:13 jan.2015

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____ **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____ **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Papel da educação na humanização.** *IN:* Revista da FAEEBA. Salvador, nº 7, jan/ jun, 1997. p. 9 -17.

_____ **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FULAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2007.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUARULHOS, Prefeitura de Guarulhos. **Caderno de orientações sobre o Processo Avaliativo.** Guarulhos: SME, 2012.

GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação. **Disponibiliza os projetos políticos pedagógicos das escolas da rede municipal de educação.** Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15>>. Acesso em: 19set.2015.

GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação. Na seção “**Essa é minha escola**”, do boletim informativo, artigos são disponibilizados descrevendo os projetos de algumas escolas da rede. Disponível em:

<http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=688&Itemid=606>. Acesso em: 19set.2015.

GUARULHOS, Secretaria Municipal de Educação. **Processo de (Re)Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Prefeitura de Guarulhos**. Caderno de Orientação Metodológica-2. Elaboração do diagnóstico. Disponível em: <<http://novo.guarulhos.sp.gov.br/images/stories/educ/planejamento/orientacao-metodologica-2.pdf>>. Acesso em: 15 nov.2015

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro de saberes necessários**. Disponível em:

<http://novo.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=691&Itemid=378>. Acesso em: 15 nov.2015

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Elvira. **Ciclos de formação. Uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho, 1998.

LUDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARANGON, Cristiane. **José Pacheco e a Escola da Ponte**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>> Acesso em: 16 nov. 2015.

MARION, Márcia. **Professor reflexivo e professor pesquisador: um estudo com formadores de professores**. São Paulo: PUC-SP, 2001.

MATE, Cecília Hanna. **As reformas curriculares na escola**. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

MIRANDA, Marília. **O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e prática na formação de professores**. In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. IN: TARDIF, M. LESSARD, C. O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Yve. **Proposta incentiva o protagonismo dos alunos**. 2014 Disponível em: http://novo.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17039 Acesso em: 23 abr. 2015.

PAIVA, Thais. **Escolas ampliam participação dos alunos na gestão**. Disponível em: <http://www.cartafundamental.com.br> Acesso em: 23 abr. 2015.

- PIMENTA, Selma. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLACCO, Vera; SOUZA, Vera. (Organizadoras) **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.
- REALI, Ana Maria; REYES, Cláudia. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- SANTOS, Sydione; MIZUKAMI, Maria das Graças. **Manifestações de reflexividade em percursos de formação: um estudo longitudinal.** IN: REALI, Ana Maria; MIZUKAMI, Maria das Graças (Org.). Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- SACRISTÁN, José. **Tendências investigativas na formação de professores.** In: PIMENTA, S. GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Thais Regina. **Metodologias de alfabetização nas escolas municipais de Guarulhos.** 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso) Pós Graduação em Ética, Valores e Cidadania na Escola, Universidade de São Paulo, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SUDAN, Daniela. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática.** São Carlos: UFSCAR, 2005.
- UTSUMI, Luciana. **Professoras bem-sucedidas são professoras reflexivas?! A prática da reflexividade nas ações pedagógicas de professoras nos anos iniciais de escolaridade.** São Bernado do Campo: Universidade Metododista de São Paulo, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2013.
- VILLANI, Alberto. FREITAS, Denise. BRASILIS, Rosa. **Professor pesquisador: o caso Rosa.** In: Ciência e Educação, v.15, n.3, p 479 – 496, 2009.
- ZEICHNER, Kenneth; PEREIRA, Júlio. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** In: Cadernos de pesquisa, v.35, n.125, p.63-80, maio/ago.2005. Acessado em:14mar.2015.

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevistas com as diretoras

Roteiro de entrevistas com as diretoras

Idade	
Formação	
Tempo de docência	
Tempo de docência na escola atual	

1. Como o projeto se iniciou na escola?
2. Quais benefícios o projeto traz para você, para os professores e para os alunos?
3. Quais são os desafios para o projeto?

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevistas com as professoras

Roteiro de entrevistas com as professoras

Idade	
Formação	
Tempo de docência	
Tempo de docência na escola atual	

1. O que te fez aderir ao projeto? Conte um pouco como foi sua adesão.
2. Qual foi o maior desafio que você teve dentro do projeto? Como você tem solucionado esse desafio?
3. Você identifica alguma estratégia ou procedimento de ensino que você mudou a partir do projeto? Qual?
4. Qual foi sua aprendizagem mais significativa?
5. Onde você buscou apoio e ajuda para desenvolver suas ações no projeto?
6. Como você tem trabalhado com outro professor para discutir as questões da sua sala de aula? Comente um pouco.
7. Você faz algum registro sobre o projeto ou sobre a sala de aula? Que tipo de instrumento você utiliza? Você acha que é importante?
8. Você diria que o seu momento atual, na sua trajetória pessoal e profissional, contribui para sua participação no projeto? Por quê?
9. O que você traz da sua experiência profissional para o desenvolvimento do projeto?
10. Quais benefícios o projeto traz para você e para os alunos?

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele, professora de Educação Básica, RG 34.989.401-2, sob a orientação da Profª Drª Laurizete Ferragut Passos, está realizando um estudo denominado “Possibilidades de reflexão sobre a prática docente em escolas municipais de Guarulhos” cujo objetivo é identificar e analisar o significado de uma experiência formativa e colaborativa no interior da escola. Tal estudo é justificado pela importância do desenvolvimento profissional dos docentes para os avanços nas aprendizagens dos alunos.

A pesquisa será desenvolvida com uma diretora e três professores de duas escolas. Os instrumentos metodológicos serão dois: entrevista semiestruturada com as diretoras e professores e análise documental dos projetos políticos pedagógicos e das publicações das escolas no boletim informativo da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

*

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar como sujeito do projeto de pesquisa acima descrito. Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, como discutir e refletir sobre o desenvolvimento profissional docente.

Tenho ciência que minha participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, destinando-se exclusivamente, à realização deste estudo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Qualquer esclarecimento poderá ser realizado entrando em contato com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no telefone 3670 8060 ou com a pesquisadora Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele no telefone 98487-5783.

Assim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e

compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Guarulhos, de de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Thais Regina Cunha Ventura Fernandes Fontenele