

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

ALDA MARIA BRANDÃO

**PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: AS (IM)POSSIBILIDADES DA PESQUISA-
AÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Vitória, ES

2011

ALDA MARIA BRANDÃO

**PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: AS (IM)POSSIBILIDADES DA PESQUISA-
AÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa: Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Orientador: Profº. Drº. Valter Bracht.

VITÓRIA

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Brandão, Alda Maria, 1960-
B817p Professor/a pesquisador/a : as (im)possibilidades da
pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação
Física / Alda Maria Brandão. – 2011.
205 f. : il.

Orientador: Valter Bracht.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Pesquisa. 2. Pesquisa em educação. 3. Professores –
Pesquisa. 4. Professores - Formação. 5. Pesquisa-ação. I.
Bracht, Valter, 1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

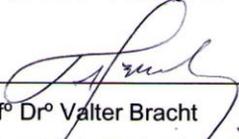
ALDA MARIA BRANDÃO

**PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: AS (IM)POSSIBILIDADES DA
PESQUISA-AÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR DE DOCENTES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

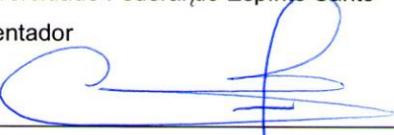
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa: Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Aprovada em 27 setembro 2011.

BANCA EXAMINADORA



Profº Drº Válder Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profº Drº Carlos Eduardo Ferrazo
Universidade Federal do Espírito Santo



Profº Drº Fernando Jaime González
Universidade Regional do Noroeste do Estado do
Rio Grande do Sul – Unijui – RS

À Lucas, meu filho, que me fez/faz
repensar muitas de minhas práticas.

AGRADECIMENTOS

São tantos os olhares que me ajudam a melhorar minha concepção de sujeito que sou que, ao listar alguns, posso correr o risco de deixar outros desses olhares sem a devida consideração. Mesmo que não tenha citado nominalmente, considero que todos que tenham feito, de alguma forma, parte de minha vida, contribuíram nesse processo. Com essa imagem de fundo, penso que estaria simbolicamente trazendo cada um dos olhares que me ajudou a produzir o que hoje se materializou na dissertação, pois, assim como disseram Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, “Seu olhar melhora, melhora o meu”.

Também devo agradecer à minha família que, ao decidir sair do interior para a Capital, contribuiu para que hoje eu possa estar aqui.

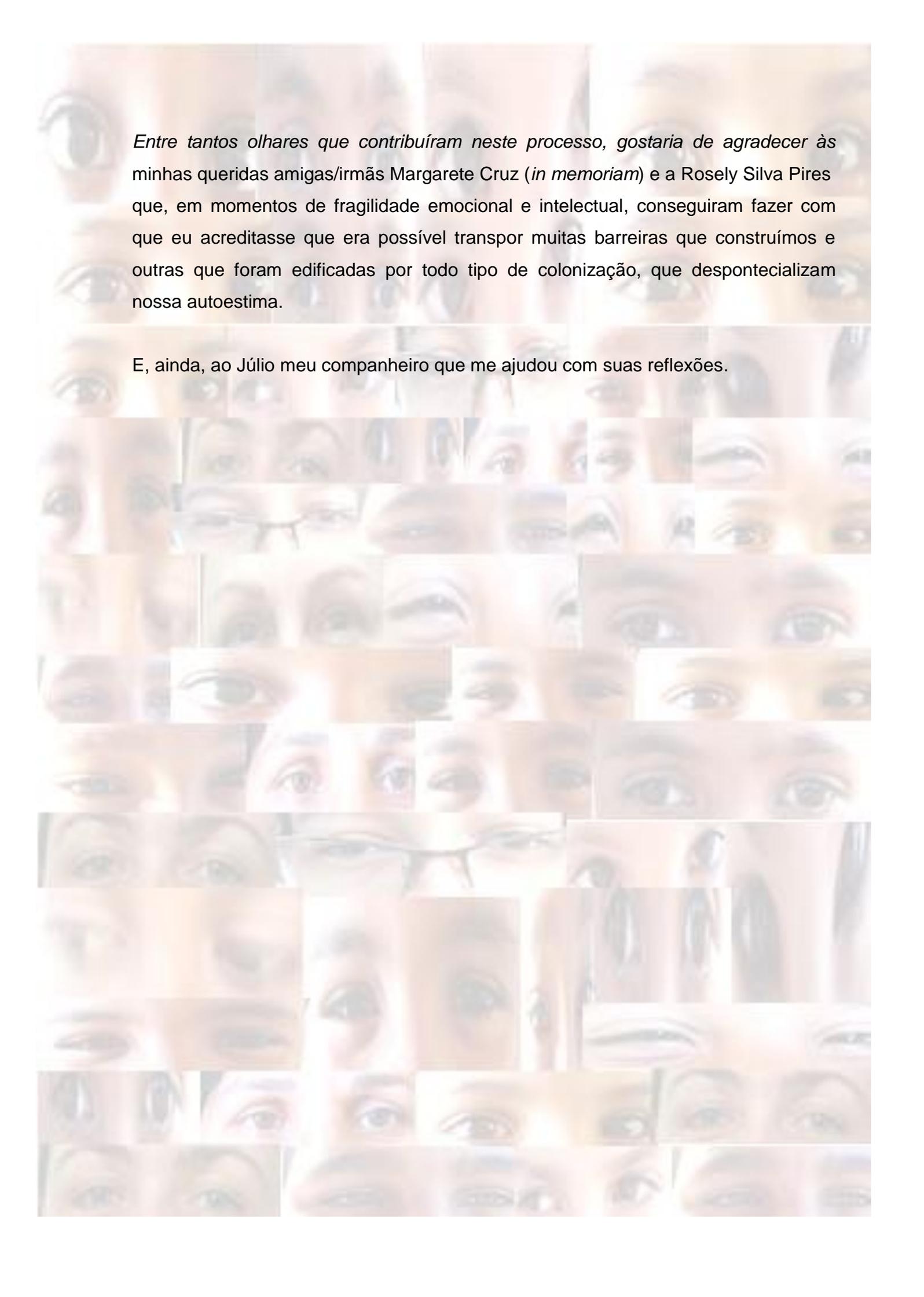
Mesmo que em nossos encontros eu já tenha feito, gostaria de deixar registrado o meu profundo agradecimento às professoras sujeito deste trabalho. Sem os seus desejos, envolvimento, colaboração e participação, não seria possível a realização desta pesquisa. Saibam que, durante toda a minha existência, serei sempre grata a vocês por terem me permitido viver essa experiência.

Quero agradecer às pessoas com as quais trabalhei e trabalho. Ao professor e gerente de esporte, da Prefeitura Municipal de Vila Velha, Manuel Sávio dos Santos, ao professor Farney por traduzir o resumo, ao Marcelo Elbert, a Edilene.

À Fundação Bradesco que muito contribuiu e tem contribuído em minha formação, em especial a Marinete M. T. Bremenkamp Murari.

Aos meus alunos e às minhas alunas que, com seus olhares, ajudaram para que eu pudesse ter outro olhar do mundo, da Educação Física e da prática pedagógica.

Ao meu orientador que, com toda a sua sabedoria intelectual, teve paciência em me ajudar a ver outras possibilidades.



*Entre tantos olhares que contribuíram neste processo, gostaria de agradecer às minhas queridas amigas/irmãs Margarete Cruz (*in memoriam*) e a Rosely Silva Pires que, em momentos de fragilidade emocional e intelectual, conseguiram fazer com que eu acreditasse que era possível transpor muitas barreiras que construímos e outras que foram edificadas por todo tipo de colonização, que despontecializam nossa autoestima.*

E, ainda, ao Júlio meu companheiro que me ajudou com suas reflexões.

....para falar de mudanças na educação é
preciso voltar a olhar bem aquilo que
nunca vimos ou que já vimos, mas
desapaixonadamente.

Carlos Skliar

RESUMO

Com base no estudo realizado com três professoras de Educação Física do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, a presente dissertação procurou compreender como uma experiência de formação de professores/as, fundamentada na pesquisa-ação, pode contribuir na formação de professor/a como pesquisador/a de sua prática pedagógica. Teve como objetivos identificar em que medida uma experiência com pesquisa-ação pode contribuir para que professores incorporem a pesquisa na sua prática pedagógica e, também, identificar em que medida isso é possível, considerando as condições concretas dos cotidianos escolares. A produção dos dados se deu a partir dos memoriais e relatos elaborados pelas professoras, diário de campo, observação participante, entrevistas, diálogos audiogravados e transcritos, cópia de *e-mails* das professoras, relatórios das reuniões e fotos. Ao pensar a formação de professores/as pesquisadores/as, é preciso também levar em consideração as políticas praticadas para essa formação, os diferentes contextos materiais, formativos e o desejo do professor em pôr em questão sua prática pedagógica. Os encontros de estudo da rede de formação “Sobre-vivências” e a metodologia da pesquisa-ação se constituíram em um encontro social de busca para pensar uma prática pedagógica investigativa, na qual foram vividos sentimentos de angústia, acolhimento, discussões e problematizações diante dos problemas e dificuldades que (des)potencializam a ação docente no cotidiano. A pesquisa-ação pode indicar a produção de uma novíssima retórica para a formação, em que os/as professores/as se tornem sujeitos e possam criar eles mesmos argumentos que os impulsionem a se constituírem pesquisadores de suas práticas. Além de se verem e se assumirem como sujeitos, podem, também,

reconhecer o outro como produtor de conhecimentos. Dessa forma, o conhecimento passa a ser visto como uma produção que se dá pela via da solidariedade, sendo esta entendida como conhecimento-reconhecimento.

Palavras - chave: Pesquisa-ação. Professor pesquisador. Formação docente.

ABSTRACT

Based on empirical study of Physical Education teachers from the City Department of Education of Vila Velha, this dissertation tried to understand how an experience of teacher training, substantiated on action research, can contribute to the formation of teacher as researcher of their pedagogical practice. It aimed to identify the extent to which an experiment with action research can help teachers incorporate research in their teaching and also to identify to what extent this is possible, considering the concrete conditions of everyday school. The production of the data was from memorials and reports prepared by the teachers, field diary, participant observation, interviews, taped conversations and transcripts, copies of emails from teachers, meeting reports and photos. When thinking about the training of researcher teachers, we must also take into consideration the policies adopted for this training, the different material contexts, teacher training and the desire to put into question their pedagogical practice. The study meetings of the training network about experiences ("Sobre-vivências") and the methodology of action research is constituted in a social gathering to search for a pedagogical practice investigative thinking, in which they experienced feelings of anxiety, host, discussion and problematization on the problems and difficulties that depotentiate the teaching activities in daily life. For the creation of a research practice based on solidarity, through action research, it is necessary to produce a brand new rhetoric, in which teachers become subjects and can create on their own arguments that boost themselves to constitute researchers of their practices. Besides becoming and assuming as subjects, we must also recognize the other as a producer of knowledge. Thus, knowledge is seen as a production that takes the path of solidarity, understood as knowledge and acknowledgment.

Words - Key: Action Research. Researcher Teacher. Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	20
1 TRAJETÓRIA PESSOAL	20
1.1 A ESCOLA	24
1.2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	30
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	38
1.3.1 Experiência na Prefeitura Municipal de Vila Velha	38
1.3.2 Experiência no Prolicen	42
1.3.3 Experiência como sujeito investigado	43
1.3.4 A experiência no mestrado	44
CAPÍTULO II	47
2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E PESQUISA- AÇÃO NA EDUCAÇÃO	47
2.1 PESQUISA-AÇÃO E PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: UMA NOVÍSSIMA RETÓRICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?	83
CAPÍTULO III	89
3 TRABALHO DE CAMPO	89
3.1 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	89
3.2 A ADESÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES NA PESQUISA- AÇÃO	91

3.3 QUEM SÃO AS PROFESSORAS	97
3.4 OS CONTEXTOS DAS ESCOLAS ONDE ACONTECERAM AS INTERVENÇÕES DAS PROFESSORAS	104
3.5 REDE DE FORMAÇÃO “SOBRE-VIVÊNCIAS” E A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO.....	111
3.6 MINHA APROXIMAÇÃO COM AS ESCOLAS	125
3.7 AS PROFESSORAS, SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PESQUISA-AÇÃO	127
CAPÍTULO IV	155
4 AVALIAÇÃO	155
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS.....	155
4.2 MINHA FORMAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	187
ANEXO A – Memorial da professora Zínia.....	188
ANEXO B – Memorial da professora Acácia	197
ANEXO C – Memorial da professora Rosa Branca	199
ANEXO D – Escola dos Ventos	201
ANEXO E – Escola das águas.....	202
ANEXO F – Escola das Orquídeas	203
ANEXO G – Obra sobre a quadra da escola da Professora Zínia	204
ANEXO H – Manifesto sobre a perda da quadra da Escola das Águas	205

INTRODUÇÃO

Sempre que leio um trabalho científico, pergunto-me por que o autor precisa se colocar de forma impessoal, como se falasse de outro lugar e não do lugar de quem viveu o que escreve, posicionando-se como sujeito externo, não ficando claro quem é que fala. Um sujeito oculto. Isso Najmanovich (2001) esclarece que se relaciona com o discurso da modernidade e, em particular, da ciência clássica, em que as publicações científicas recorrem ao estilo impessoal no qual são recorrentes termos como “sabe-se”. Com isso se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria. Diante disso, pretendo narrar a minha experiência com esta pesquisa me colocando de forma pessoal. Assumindo, a partir da contribuição de outros autores, a minha responsabilidade sobre o meu discurso, o que, para a autora trata-se de uma afirmação ética, por indicar a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso. No entanto, ao falar com as professoras, utilizarei a 1ª pessoa do plural, mas não no sentido, de acordo com a autora, como convencionou a modernidade, uma escrita em 1ª pessoa genérica e incorpórea, “entendemos”, “sabemos”, mas por ter vivido e tecido com elas esta experiência.

Sei que, ao expor-me neste texto, posso não me fazer entendida, posso ainda revelar os meus erros ou limites, mas, ainda assim, acredito que possa contribuir para posteriores análises, mesmo que seja para apontar os limites do meu/nosso processo formativo e investigativo. O que seria da ciência sem o erro ou limite? Alves (1998, p. 98) coloca uma questão a ser pensada no processo de formação e produção de conhecimento, qual seja: “[...] haverá outra forma de a ciência se desenvolver sem ser pelo processo ‘pensar/exposição do pensar’ – reconhecimento dos erros (os limites talvez fosse mais apropriado) pelos outros e por nós mesmos – novo pensar e assim por diante?”. Sendo assim, vejo o processo formativo que se constituiu, especificamente durante o mestrado e com a pesquisa, como um ensaio para que se possa fazer e refazer o processo de exposição de ideias, já que, no caso da pesquisa-ação, ela permite esse tecer ideias com o outro e se expor para o outro.

Entendo que a pesquisa-ação se pauta em uma ética de se “falar com”, “fazer juntos” e não apenas “sobre” os sujeitos, já que se trata da forma de agir/pensar desses sujeitos. Por isso, vejo-a como uma metodologia que leva em consideração os problemas e necessidades eleitos pelo grupo envolvido e não externos a ele. Como estamos falando com sujeitos professores/as em formação, acredito ser preciso levar também em consideração as suas trajetórias pessoais/profissionais que se relacionam com as suas histórias de vida, o contexto e o cotidiano desses/as professores/as envolvidos/as nessas discussões, de forma a nos ajudar a entender suas práticas, pois, como indicam Geraldi et al. (1998), a formação é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da formação inicial, por meio da experiência de vida.

Sendo assim, a formação não ocorre somente na esfera acadêmica, mas, de acordo com Alves (1998, 2010), existe uma complexa articulação entre os múltiplos contextos em que a formação de docentes se realiza. Assim como a formação não se limita à formação acadêmica, ela também não se reduz à dimensão racional, pois, como entende Nóvoa (1995), não é possível reduzir a vida escolar a dimensões racionais, já que grande parte dos atores educativos vê a convivialidade¹ como valor essencial e rejeita uma centralidade exclusiva nas aprendizagens acadêmicas.

Ao optar por uma determinada metodologia, estou tomando, também, uma atitude política perante a concepção de ciência que pretendo seguir. Política, porque, segundo Najmanovich (2001), expõe o lugar que almejo no emaranhado de relações contemporâneas. Sendo assim, pretendo assumir uma concepção que considera todas as dimensões constitutivas do humano em suas diferentes expressões (de racionalidades, afetos, sentidos, etc.).

Nesse sentido, nesta pesquisa, considerando essas dimensões, procurei compreender como uma experiência de pesquisa-ação pode ou não contribuir na formação de professor/a pesquisador/a de sua prática pedagógica. Tive como

¹ Capacidade de convivência que favoreça o respeito às diferenças e as trocas recíprocas entre as pessoas e os grupos que compõem a sociedade.

objetivos identificar em que medida uma experiência com pesquisa-ação pode contribuir para que professores incorporem a pesquisa na sua prática pedagógica e, também, identificar em que medida isso é possível, considerando as condições concretas dos cotidianos escolares.

Pensando em pesquisa-ação, não podemos considerar os dados como algo que está ali para ser coletado, pois eles são vivos, tecidos aqui e agora, num “fazer-com” que, conforme Certeau (1996), é um ato singular que está ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares. Os dados acontecem em tempo real na (con)vivência com os sujeitos que participam ativamente do seu processo de produção e reflexão, pelas interações e trocas que se dão no caminhar. Sendo assim, a produção dos dados ocorreu a partir dos memoriais e relatos elaborados pelas professoras, das anotações em meu diário de campo e no das professoras, da observação participante, das entrevistas, diálogos das reuniões audiogravados e transcritos, cópia de *e-mails* das professoras e fotos.

Para que pudesse realizar esta produção, a pesquisa-ação apresentou um delineamento em dois níveis:

- a) por um lado, realizei uma pesquisa-ação com as professoras com o objetivo de identificar em que medida uma experiência com pesquisa-ação pode contribuir para que professores incorporem a pesquisa na sua prática pedagógica;
- b) por outro, as próprias professoras também foram estimuladas a realizar uma pesquisa-ação, já que também tinha como objetivo identificar em que medida isso é possível, considerando as condições concretas dos cotidianos escolares.

O trabalho de campo foi realizado durante dois anos, com três professoras de Educação Física, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Vila Velha – ES, que aderiram voluntariamente à proposta da pesquisa, que se desenvolveu em cinco fases que serão descritas no Capítulo III.

O primeiro ano se destinou à organização e ao desenvolvimento da pesquisa, compreendendo: reuniões com alguns integrantes do Laboratório de Estudos da Educação Física (Lesef), orientador e reuniões com representantes da Secretaria

Municipal de Educação. As intervenção/interlocação/inter(invenção)/in(ter)venção² com as professoras aconteceram a partir dos encontros do grupo de formação “Sobre-vivências” destinados aos relatos, discussões e problematizações de nossas práticas pedagógicas. Ressalto que o entendimento das inter(invenções) nesta pesquisa não está, necessariamente, atrelado à ideia de proposição de projetos de ensino, mas, sim, constitui-se como um processo de reflexão potencializado por meio de diálogos realizados com as professoras a partir de suas propostas de trabalho. Tal entendimento se articula à ideia de que, nas redes das “inter”, acabamos por (re)inventar outras possibilidades de forma menos hierarquizada de quem fala. Diante disso, neste trabalho, utilizarei a terminologia inter(invenções) por entender, assim como Dickel et al. (2009), que ela suscita a possibilidade de instaurar processos de criação/invenção entre as professoras, os alunos e os objetos de conhecimento na sala de aula.

Foi com essa concepção de intervenção que, no segundo ano da pesquisa, passei a realizar o acompanhamento das professoras, com observação participante em suas escolas.

A aproximação com a escola pode nos remeter a lugares que tanto podem permitir observar e viver experiências de angústias de alunos/as e professores/as diante de seus anseios de ensinar-aprender, como também pensar e viver experiências de alegrias, atitudes afirmativas na busca de conhecimento-emancipação, em que o ato de conhecer e o produto do conhecimento sejam concebidos como inseparáveis, pois, como afirma Clausewitz (apud SANTOS, 2009) o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Continuando nessa ideia, o autor indica que todo conhecimento é autoconhecimento. Ele não descobre, cria. Dessa forma, sujeito e objeto também são concebidos como inseparáveis.

² Entendida mais como uma interlocação, que se potencializa a partir do diálogo e reflexões entre os sujeitos, do que a ingerência sobre o outro, pois, de acordo com o Dicionário Aurélio, a interlocação se dá na conversação entre duas ou mais pessoas, e a intervenção pressupõe a ingerência de um sobre o outro. Conforme DICKEL et. al (2009, p. 145), o conceito de in(ter)venção é apresentado por Axt e Kreutz (2003) para referir-se a situações que fogem à ordem do previsto, do estático, e que dependem do contexto, do acontecimento, do sentido “[...] a ambiguidade imposta pelo parêntese incorporado à palavra *intervenção* sugere que esta possa se constituir como espaço de *invenção* de possibilidades, caminhos e alternativas para o enfrentamento das muitas limitações inerentes aos processos pedagógicos escolares”.

Como também estive implicada em todo o processo, no Capítulo I, narrei a minha trajetória pessoal e profissional, já que estou participando, ao mesmo tempo, como pesquisadora e interlocutora (entendida como uma das parceiras no/do diálogo). Sendo assim, a narrativa se constituirá a partir de um conjunto de relações e interações, que considero terem sido formativas, que está articulado à minha vivência na família, na escola, na formação inicial em Educação Física, na formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, no Programa de Pró-Licenciatura em Educação Física Modalidade a Distância (Prolicen), como sujeito investigado, no mestrado e com a pesquisa-ação. A narrativa de minha trajetória pode ajudar aos/as leitores/as a compreender muitas escolhas que fiz, inclusive, a desta pesquisa. Ao narrar minha caminhada, faço uma autointerpretação do que sou, pois, segundo Bolívar (apud CAPARRÓZ, 2009), quando contamos nossas próprias histórias, damos a nós mesmos uma identidade, à medida que nos reconhecemos nessas histórias.

No Capítulo II, abordei algumas das concepções que permeiam o campo da formação de educadores. Esse campo tem despertado o interesse de vários grupos. Isso tem gerado preocupação de alguns autores já que, em sua maioria, estão interessados na privatização e mercantilização da universidade e de seus serviços, no caso, a formação de educadores. Se os interesses desses grupos focam as universidades e seus serviços pelo viés comercial, principalmente, a formação profissional, como ficaria a universidade como uma instituição que se constituiu como legítima para tal proposta? Isso seria um dos indícios de crise da universidade?

Ainda, neste capítulo, serão discutidos alguns modelos que têm orientado propostas de formação de educadores. Muito tem se falado em formação de professores/as, como demonstra André (2009) ao apontar que, no período de 1990 a 1998, das 6.244 dissertações e teses defendidas, 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores, o que evidencia um crescimento no interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. No entanto, observo que, mesmo com o crescente interesse na área,

os/as professores/as, ainda, são pouco vistos como sujeito por eles/as mesmos/as e pelos/as pesquisadores/as.

Também tratarei de discussões que entendem a pesquisa como algo intrínseco à prática pedagógica, como prática de formação e o/a professora como sujeito de sua investigação.

O Capítulo III refere-se ao trabalho de campo que será narrado considerando os primeiros procedimentos para a organização e desenvolvimento da pesquisa, indicando como se deu a adesão das professoras e quem são essas professoras, em que contextos desenvolvem suas práticas pedagógicas e formação. Esses contextos serão narrados a partir de minha aproximação com as escolas e dos encontros na rede de formação “Sobre-vivências”, constituída com a pesquisa.

O Capítulo IV se destina à avaliação e análise das contribuições da pesquisa-ação na formação das professoras participantes, assim como em minha própria formação.

CAPÍTULO I

1 TRAJETÓRIA PESSOAL

Ao falar na perspectiva da formação docente do/a professor pesquisador e da pesquisa-ação, acredito ser preciso levar em consideração a história de vida dos sujeitos envolvidos nessas discussões, pois

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...]. Saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ, apud NÓVOA, 1995, p. 24).

Entendo, assim, que, participando, ao mesmo tempo, como pesquisadora e interlocutora nesse processo formativo, seria interessante trazer também a minha trajetória *peçoalprofissional*.³ Dessa forma, neste capítulo, tenho como intenção apresentar uma narrativa sobre essa trajetória, que está articulada aos processos formativos que vivi na família, na escola, na formação inicial em Educação Física, na formação continuada, na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, no Programa Pró-licenciatura Modalidade a Distância (Prolicen), como sujeito também investigado no mestrado e com a pesquisa-ação. Trajetória que pode ajudar ao/a leitor/a a compreender muitas escolhas que fiz, inclusive, a desta pesquisa. Entendo que, ao narrar a minha trajetória, além de repensar a minha prática pedagógica, passo também repensar as concepções que as orientam e orientaram.

Ao optar por narrar minha história, encontrei muitas limitações com essa metodologia, já que, em meus primeiros processos formativos, não fui estimulada ou não criei o hábito de pensar a formação em uma dimensão ampliada, que levasse em consideração um modo poético de falar, ler, escrever, de ser e estar professor/a. Do contrário, ensinaram-me que precisava seguir uma lógica linear, tanto das ideias

³ A escrita dessa forma me ajuda a dizer que são elementos constitutivos de um mesmo fio que se entrelaça.

como da escrita. Talvez isso também em dados momentos me levou a fazer uma narrativa ainda de forma linear e fragmentada, mesmo que o meu desejo e sentimento não fosse esse.

Contudo, o/a leitor/a poderia querer saber por que então escolhi uma metodologia com a qual não possuo tanta familiaridade ou que não “domino”. Explico que foi por acreditar que esta pesquisa faz parte do meu percurso formativo e, para saber, preciso fazer. Sendo assim, aprenderei fazendo, como admite Alves (2002) em relação ao método. Ela está sempre cheia de dúvidas e sobre ele tem sempre muito que aprender e diz: “É preciso fazer, para saber”. Isso me fez lembrar, quando criança, o que ouvia o meu pai dizer quando ia para a mata fechada para abrir clareira para o preparo do roçado de subsistência da família. “Lá ainda não tem caminho, mas vamos ver como podemos fazer, na medida em que a gente for fazendo e andando, ele se formará”. Com isso não estou dizendo que devo abrir mão dos outros caminhos que já foram praticados, pelo contrário, é a partir deles que tento construir ou reinventar outros para caminhar.

Nesse caminhar, bem sei que nem sempre encontrarei só flores, pois “A vida é assim, nem toda flores nem toda espinhos”, como disse Hermógenes Lima Fonseca (1997), ou como pensa Gabriel Garcia Marques (apud CAPARRÓZ, 2009, p. 50): “A vida não é o que a gente viveu, e sim o que a gente recorda, e como recorda para contá-la”. Sendo assim, são as nossas narrativas do que recordamos que irão revelar como lidamos com as flores e com os espinhos. Dessa forma, pretendo tecer minha narrativa de modo a pensar como esses espinhos e flores se entrecruzam na busca para que prevaleçam as flores nos processos significativos de aprendizagem e tessitura de conhecimento. Talvez essa concepção me faça trazer mais as memórias que considere terem sido as que me causaram boas sensações, e isso faça com que pareça terem sido sempre muito harmônicas, no entanto, foram também acompanhadas de conflitos e desarmonia. Nossas narrativas se dão a partir da concepção de ser humano, de mundo e de educação que escolhemos como referencial.

A narrativa permite contar histórias, fatos, acontecimentos e afetos que percorreram ou que percorrem a trajetória vivencial dos sujeitos que fazem parte das experiências vividas. Benjamin (apud DUTRA, 2002) considerava a arte de contar uma história um acontecimento infinito, pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Desse modo, segundo a autora, a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, reconstrói-se na medida em que é narrada. Nessa perspectiva, de acordo com Benjamin (apud DUTRA, 2002), a narrativa seria a forma de comunicação mais adequada ao ser humano, já que reflete a experiência humana. “A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida” (DUTRA, 2002, p. 373). Nesse sentido, a narrativa permite ao narrador e ao ouvinte se colocarem sempre no lugar de sujeito e não de objeto, já que a narrativa permite recriar o que ouviu. O saber popular já dizia “Quem conta um conto aumenta um ponto”. Essa frase pode ilustrar a possibilidade de recriação da narrativa.

Portanto, a narrativa não suporta abstração e nem sujeito desencarnado, como queria o modelo moderno de ciência, pois a (re)criação só se torna possível por um sujeito encarnado, como afirmou Najmanovich (2001), que se vale de instrumentos socialmente criados e compartilhados, na composição de sua memória.

Diante disso, creio que a narrativa, além de ser um recurso metodológico, pode me ajudar a recriar o vivido. Assim, pretendo contar como algumas dessas experiências podem ter contribuído na constituição de minha identidade e formação *pessoalprofissional*. Entendo que a formação não se dá em um processo solitário, mas num emaranhado de interações, espaços/tempos. Acredito, assim como Moita (1995), que a identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em interação com os diversificados espaços. Cada um deles pode ter um caráter dominante, mas não exclusivo. Nesses espaços de vida, de acordo com a autora, estão incluídos o espaço da família e o social, que podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional.

Dessa forma, penso que, para ajudar numa melhor compreensão desse percurso, vou orientar a narrativa de minha trajetória a partir desses dois espaços, quais sejam: o familiar e o social (escola, formação em Educação Física, experiências com o folclore/cultura popular, prática pedagógica na escola, Projeto de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, o programa de licenciatura – Prolicen), como sujeito investigado e a partir de minha experiência com a pesquisa-ação.

Inicialmente, temos as interações familiares, em que a nossa vida nem sempre são flores e/ou espinhos, mas são nessas interações, para o bem (sentido potencializador) ou para o mal (despotencializador), que iniciamos nossas primeiras (des)aventuras da vida.

Lembro-me de que muitas vezes, quando criança, eu e meus três irmãos e minhas duas irmãs tínhamos de acompanhar meu pai e minha mãe até o roçado. Os mais velhos ajudavam no trabalho da lavoura. Eu e minhas irmãs ficávamos brincando em um barracão, que se escondia entre as plantações e a mata, em que se guardavam as ferramentas e o que se colhia na lavoura. No entanto, mesmo com certa indisposição e conflitos entre eu e minhas irmãs, atendíamos aos pedidos dos meus irmãos para levar alguma coisa que nos pediam até onde estavam trabalhando. Com essas indisposições, aprendi com a minha família sobre a importância da solidariedade, como um bem nas/para as interações sociais, que carrego em minha “praticância”⁴ existencial.

Do barracão, avistava-se o horizonte delineado pela mata, e eu ficava instigada em saber o que se passava além dele. Subia no parapeito da varanda para ver se conseguia avistar alguma coisa. Minha mãe falava que tinha um imenso mar depois da cidade de São Mateus. Ficava imaginando como seria esse mar (coisa que só vim a conhecer com dez anos), as pessoas desse lugar, como era a escola, de que e como as crianças brincavam na hora do recreio e antes da entrada, se era maior do que a que eu tinha começado a frequentar.

⁴ Utilizo esse termo como forma de expressar uma prática que se exercita e se (re)faz a cada dia

Mesmo sendo, a minha mãe e meu pai, trabalhadores rurais do interior do município de São Mateus, que produziam minimamente para nossa subsistência e, semialfabetizados, considerava de maior importância os/as filhos/as estar na escola. Isso fez com que se decidissem mudar-se para Vila Velha, na tentativa de buscar melhores condições de vida e de formação para mim e meus irmão e minhas irmãs, já que não tiveram a oportunidade de tê-la. Considero ter sido fundamental para minha formação a decisão de minha família, mais do meu pai, pois, naquele momento histórico, a mulher tinha menos poder de decisão.

Com a preocupação de nossos familiares em saber por quais caminhos vamos escolher construir uma vida profissional, geralmente nos perguntam, quando crianças, o que vamos ser quando crescer. Comigo não foi diferente, e eu respondi, ainda sem conseguir expressar-me com todas as letras: Vou ser “pofessola” (expressão de uma criança que não domina a linguagem formal). Creio que se configurava aí uma identidade profissional.

Lembro-me de que, quando criança, as minhas brincadeiras preferidas eram aquelas que se aproximavam do ato de ensinar e aprender, quando eu e minhas amigas mutuamente trocávamos de papéis. Diferente da ideia de predestinação, aí, aos olhos de hoje, parece que poderia estar sendo produzida uma subjetividade, vamos dizer assim, de uma docência que iria permear a minha vida profissional, que entende o processo formativo como algo tecido por redes de relações que se afetam mutuamente e vão produzindo nossas subjetividades.

1.1 A ESCOLA

A escola é um lugar onde imaginamos que podem acontecer as maiores aventuras na produção de conhecimentos, lugar que pode nos levar a ações que favoreçam a imaginação e a criatividade, no entanto, muitas vezes, também pode acontecer de nos frustrarmos e sermos tolhidos.

Ao chegar à idade escolar, frequentei uma escola com sala multisseriada no povoado onde nasci. A professora, Dona Hermína, tinha uma prática pedagógica

que valorizava as relações sociais para a solidariedade, pois a entendia, assim como Santos (1999), como forma de saber que, como tal, precisa ser aprendida e ensinada. Para esse autor “[...] a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via de reconhecimento do outro e, esse só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento” (SANTOS 1999, p. 206).

Lembro-me de que apesar de a professora, Dona Hermínia, ter me colocado ajoelha em caroços de milho por não ter estudado a tabuada, não deixei de gostar dela. Talvez porque, por outro lado, reconhecia a minha facilidade com a leitura em relação a outras crianças. Muitas vezes, pedia-me que a ajudasse com os demais colegas com a leitura, em um cantinho da sala. Considero que aí tenha vivido minha primeira experiência docente. Mesmo não conhecendo o que significava participar e contribuir para o processo formativo, me dedicava em atender ao pedido de minha professora. Uma atitude que me fez lembrar o filme *Nenhum a menos*, de Zhang Yimou (1999), que assisti em um dos encontros de formação inicial para tutores para atuar no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distancia. No filme, a menina Wei Minzhi, com sua pouca idade, formação, experiência e vivência, precisa assumir uma sala de aula. Dedicava-se a atender ao pedido do professor que precisa se ausentar.

A escola me traz lembranças de um lugar prazeroso e agradável, tecido com cheiros de jatobá, de mexerica (tangerina) que trocava por outra merenda com os colegas, de alegria, de brincadeiras. Lembro-me de que ela ficava perto da igreja, do campo de futebol e do cemitério, onde os nossos queridos e não queridos que nos deixavam faziam morada. Próximo à escola, tinha uma mata onde, todos os dias, antes de tocar o sino de entrada, eu, meus irmãos/irmãs e os/as colegas passávamos para pegar jatobá em época de fruto. Ao lembrar-me disso, sinto como se seu cheiro estivesse na ponta do meu nariz, como um perfume que nos toca. A escola tinha um cheiro agradável de mata úmida.

A escola tinha uma sala, uma varanda e uma cozinha em que a minha professora fazia ela mesma a merenda, quando o governo mandava leite em pó, às vezes, pedia a ajuda dos/as alunos/as maiores, mas isso era raro, pois sempre levávamos

nossas merendas, o que lhe poupava de mais uma atribuição. Isso mostra que não é de hoje a sobrecarga de atribuições que é imposta ao/a professor/a.

Os recreios eram alegres, com cantigas de rodas, brincadeiras e com partilhas e trocas de merendas. Cada criança levava a merenda sempre a mais para partilhar com os colegas, compartilhar no recreio e oferecer aos que não levavam. Eram muitas as experiências de aprendizagem, principalmente, afetiva e solidaria. Realizávamos piquenique em fazendas vizinhas, com cachoeiras, rios (onde imitava o ato de nadar e ensinava minha amiga, mesmo sem o saber fazer), com partilha de lanches e brincadeiras. Assim, íamos aprendendo a ser gente.

Ao chegarmos a Vila Velha, uma das primeiras providências de minha família foi nos matricular em uma escola próxima à nossa casa. Foi aí, aos nove anos de idade, que conheci minha primeira professora de Educação Física. Era uma mulher branca de cabelos amarelos, alta e ativa, às vezes autoritária, mas com grande preocupação que pudéssemos vivenciar e experimentar diferentes possibilidades de práticas corporais apesar do contexto esportivista, em que se encontrava a Educação Física nos anos 1970. Levava-nos para fazer as aulas em uma área externa à escola. A Educação Física não tinha o privilégio de um ambiente que nos abrigasse em dias de sol e chuva. Quando chovia, ficávamos sem Educação Física. Era nossa maior tristeza! Realidades que ainda hoje vivenciamos em muitas escolas. Foi com essa professora que aprendi as primeiras indicações de que a Educação Física não se limitava à prática de esportes e atividades físicas, mas que era possível e preciso compor o currículo com saberes das culturas populares. Valorizava as danças, brincadeiras, brinquedos e jogos populares.

Muitas vezes, não nos damos conta de como as experiências de sujeito que somos vão sendo construídas na escola. Isso é pouco observado na educação e na escola.

[...] temos estudado muito pouco como subjetividades e sujeitos de estudantes e professores vão sendo fabricados e, por sua vez, vão fabricando escolas e contribuindo para conservar ou modificar seus contornos, suas comunidades, suas cidades e, conjugando-se com outras relações sociais, ir intervindo nas sociedades e na história (LINHARES, 2001, p. 44).

Penso que só agora, quando busco e rebusco em minhas memórias, entendo como essa professora da educação básica contribuiu na construção de minha subjetividade, de forma que fez com que eu me apropriasse das lembranças potencializadoras ou não para me constituir no sujeito professora que sou.

Concordo com a ideia de Warschauer (2001), quando afirma que a (re)construção do passado passa por um processo seletivo que se dá pela interpretação dos acontecidos que fazemos a partir do presente, pois, ao me referendar em minhas professoras, também, como professora, escolho a que me marcou por experiências significativas de alegria, satisfação e solidariedade, e não pelas professoras que me causaram angústias e sensação de não saber. Como foi o caso de outra professora de Educação Física que tive na 5ª série do Ensino Fundamental que me proporcionou essas angústias. Hoje compreendo que a concepção pedagógica que a orientava passava por uma lógica de aprendizagem homogeneizadora. Na premência de formar um grupo de dança, não considerou minhas experiências e simplesmente disse: “Você fica de fora, você não sabe, não tem jeito”. Não levou em consideração que eu precisava (e tinha o direito) fazer e aprender igual às minhas colegas.

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um/a aluno/a um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 1996, p.47) ou força deformadora.

Sempre desejei aprender a dançar, mas o modelo que ela me impunha não fazia parte de minhas experiências corporais, e isso levou muito tempo para ser compreendido e superado por mim. Foi na universidade que descobri que sabia e podia dançar, quando conheci a capoeira e a professora Conceição na formação inicial. Ela ministrava a disciplina de dança contemporânea, sempre valorizando minhas experiências e me incentivando no trabalho coreográfico.

O gesto dessa professora de dança contemporânea me trazia certa confiança. Mesmo que, ainda, eu reconhecesse minhas limitações quanto à dança, passei a perceber que era possível acreditar em mim mesma.

Para Freire (1996 p. 49-50):

[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender [...]. Pormenores da cotidianidade do professor, portanto, igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, tem na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educando', vai gerando coragem.

Hoje compreendo que aquele modelo excludente o qual vivenciei se relacionava com uma concepção de ensinar/aprender que se liga à ideia de que o/a aluno/a precisa se adequar ao modelo metodológico do/a professor/a e a uma concepção única de saber. Um modelo que não leva em consideração outras formas de saberes que as crianças, jovens e adultos, já possuem sobre o mundo, as coisas e as pessoas.

As lembranças e narrativas daqueles primeiros anos na escola e na universidade ganham significado à luz de minhas buscas atuais, por exemplo, quando tento, em minha prática pedagógica, buscar caminhos para a formação dos/as meus alunos/as de modo que possam desenvolver a sensibilidade e respeito às diferenças entre os colegas e, ao mesmo tempo, promover a solidariedade e a cooperação. Busco compreender as diferentes formas de aprender que os/as alunos/as expressam, para que a ação pedagógica seja significativa para eles/as.

Também procuro, de acordo com Santos (2002), considerar as diferentes formas de saber que se relacionam com a ideia de ecologia de saberes,⁵ que estão ausentes das discussões do ambiente escolar e social, ou melhor, que foram produzidas como não existentes.

Além de tentar considerar tais ecologias, entendo também que a escola precisa retomar as experiências afetivas de aprendizagem, bem como a criação de espaço de aprendizagem para a sensibilidade solidária. Sou da mesma opinião de Assmann (1999), que, nesse aspecto específico da aprendizagem, defende, a partir de Restrepo, que a escola precisa considerar o caráter plurissensorial do conhecimento. De acordo com o autor, a separação entre inteligência e afetividade parece ter origem na herança deixada pela cultura ocidental que, diante de uma percepção mediada pelo tato, pelo gosto e pelo olfato, preferiu os receptores a distancia, como são a vista e o ouvido. Prossegue dizendo que as estruturas cognitivas precisam, além disso, de alimento afetivo para alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento. A escola, ao considerar essa plurissensorialidade, estaria pondo em movimento e permitindo acontecer outras formas de *ensinoaprendizagem*, pois, de acordo com o autor, “[...] o reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica” (ASSMANN, 1999, p. 34).

Lembro-me também de que a professora, D. Hermínia, valorizava os saberes das crianças e o saber popular, pois, em suas aulas e durante os recreios, trazia para nossas vivências brincadeiras e músicas das culturas populares. Não creio que tenha lido, naquele momento histórico, alguma obra do autor Boaventura de Souza Santos. No entanto, suas práticas já se aproximavam da ideia de ecologia do saberes que Santos (2002) traz em contraposição à monocultura do saber que se estabeleceu com o processo colonizador.

⁵ A ecologia de saberes “são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, podem enriquecer-se nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes” (SANTOS 2008, p. 70).

Percebo fortemente a referência dessa professora em minha prática pedagógica que, mais adiante, poderá ser vista na narrativa de minhas experiências pedagógicas e também com o folclore/cultura popular.

1.2 A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Na adolescência, já não era tão clara a certeza de ser professora, pois, no momento de prestar o vestibular, fiquei entre escolher Arquitetura e Educação Física, mas, inicialmente, pela minha experiência de esportista de handebol e de atletismo, decidi pela segunda. Devo dizer que essa experiência com o esporte não se tornou em meu único referencial pedagógico, porque sempre considerei outros elementos da cultura corporal no currículo da Educação Física.

No início dos anos 80 do século XX, entro para a universidade. Meu processo formativo se deu a partir de concepções pedagógicas que privilegiavam a prática dos esportes e atividades físicas. Não pensava nessas práticas que não fosse do ponto de vista técnico. Pouco, ou quase nada, currículo e formação eram problematizados.

Nesse período, a formação de professores de Educação Física ainda estava voltada a atender ao sistema esportivo. Porém, segundo Bracht (2007), profissionais da área, orientados pelas ciências sociais, passam a reforçar a necessidade de construção de uma teoria da Educação Física como prática pedagógica e também como componente curricular, que tem um saber a ser sistematizado na escola.

Mesmo formada de acordo com um currículo que via a Educação Física como práticas de atividades físicas e esportes, minha concepção dessa disciplina já se constituía não somente como uma educação do movimento, mas como prática de intervenção que toma como temática alguns elementos da cultura corporal de movimento na produção de conhecimento. Mesmo não sendo agora a minha

intenção aprofundar a discussão sobre currículo, sei que esta discussão precisa ser colocada melhor em outro momento.

Buscava inserir no currículo os saberes que vinham das crianças e da cultura popular, pois, para significar o processo de ensinar e aprender, é imprescindível considerar a cultura do/a aluno/a, não para reproduzi-la, mas no sentido de produzir e ou reconstruir outros conhecimentos. Assim, estaria a valorizar o conhecimento das crianças, jovens e adultos em seus diferentes contextos.

Voltando à minha trajetória ou continuando, terminada a graduação, passei a trabalhar nas redes privadas e públicas na educação básica. Após cinco anos de atuação profissional, percebi a necessidade de aprofundar minhas reflexões. Sentia que precisava ressignificar minha formação e prática pedagógica, pois só o saber fazer já não me era suficiente para melhor compreender e minimizar os problemas que são enfrentadas no cotidiano escolar.

Essa necessidade de aprofundar e ressignificar a minha prática pedagógica veio no momento em que percebi que, em meu saber fazer, não compreendia, conceitualmente, muito dos conhecimentos que ensinava aos meus alunos. Não estava me bastando somente saber fazer, eu precisava compreender esse fazer, ou seja, faltava-me fundamentação teórica. Minha prática pedagógica era mais intuitiva do que elaborada ou sistematizada. Isso passou a causar-me angústias diante de minha profissão e da minha presença na escola, já que esta se constitui em um lugar de produção e construção de conhecimento, guiado no saber fazer/pensar/fazer o/no/do cotidiano. Passei a perceber que essa produção não se efetivava em sua completude.

Diante disso, no sentido de significar esse processo tanto para minha própria formação como para a dos meus alunos, tento recorrer aos espaços onde, naquele momento, acreditava ser “o lugar” em que se discutem as práticas de ensinar e aprender. Então, procuro retornar à universidade. Devo dizer que, hoje, reconheço que a universidade não é único espaço de discussão dessas práticas, mas, no

entanto, tem grande peso para discuti-las em parceria com a escola e com os/as professores/as.

A partir das orientações da Resolução nº 03/87, do Conselho Federal de Educação, houve mudanças no currículo. Em princípio, segundo Bracht et al. (2007), a formação passaria de um caráter menos técnico instrumental para uma abordagem mais reflexiva e problematizadora. Diante disso, pensei em frequentar algumas disciplinas que tratavam das discussões epistemológicas da Educação Física que não tinham sido contempladas em minha formação inicial. Tentei buscar interlocutores que pudessem me ajudar a ver mais amplamente questões que perpassam o currículo, formação e o cotidiano com o qual me deparei no decorrer da minha prática pedagógica. No entanto, ao retornar à universidade, percebi que esta ainda não se fazia aberta ao diálogo com o cotidiano e com os/as professores/as. O que senti em relação a isso foi uma certa disposição dos professores da universidade em dizer, não em palavras, mas em ações, que, para acontecer o diálogo, primeiro eu precisava me apropriar dos seus conhecimentos, ou seja, das teorias que dominavam, para estabelecer uma conversa. Não que isso não devesse ocorrer de minha parte, mas poderíamos construir esse diálogo reciprocamente, aproximando nossos saberes.

No início dos anos de 1990, as condições de trabalho na Rede Estadual de Ensino eram bem precárias. Muitas vezes, precisava pegar os refugos de materiais pedagógicos de uma instituição privada, na qual também trabalhava, para poder tentar proporcionar aos/as alunos/as outras experiências corporais, e pouco isso foi se tornando desgastante profissionalmente.

De certa forma, a dificuldade de diálogo com a universidade naquele momento e as difíceis condições de trabalho podem ter contribuído para que, nesse mesmo período de minha vida profissional, eu optasse por pedir exoneração da minha cadeira de professora efetiva da Rede Estadual de Ensino. Fiquei meio que desacreditada da educação e de suas possibilidades. Fui, então, buscar aprender outros saberes e práticas voltados à ranicultura e à piscicultura, quando passei a morar em uma chácara, onde desenvolvi uma produção de rã e minhocultura, junto

com meu companheiro e meus filhos. Era um trabalho articulado às questões ambientais sustentáveis e ao turismo. Considero que os aspectos educacionais e pedagógicos não deixaram de ser vistos nessa nova fase de minha vida, pois recebíamos muitas crianças e adultos para conhecer o nosso trabalho.

As mudanças que almejamos nas políticas de educação e do cotidiano não se realizam somente no âmbito individual da prática pedagógica; precisamos de um amplo diálogo interinstitucional.

Hoje já podemos perceber maior preocupação dos pesquisadores da universidade em se dedicar ao trabalho colaborativo com os/as professores/as das escolas. No entanto, segundo Esteban e Zaccur (2002, p. 11), “Apesar da seriedade com que os pesquisadores brasileiros vêm produzindo literaturas no âmbito da educação, os efeitos de tais avanços pouco refletem no interior das escolas”. Ainda, por mais que se fale em autoria, o/a professor/a e aluno/a são vistos como consumidores/as passivos/as dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores.

Como não foi possível, naquele momento, uma interlocução com a universidade, passo, então, a buscar “solitariamente” (sem a parceria que esperava) minha qualificação, que não se restringiu à formação inicial e nem disciplinar, pois fui percebendo que, para lidar com o inusitado, que é próprio do cotidiano e da vida, a formação do/a professor/a pode se tornar mais consistente ao se sustentar em múltiplas formas de saber e em diferentes contextos.

Como retornar à universidade pública, em princípio, pareceu-me mais distante, então procurei outro caminho. Ao completar 15 anos de formada e vivenciando experiências pedagógicas com diversos cotidianos, inclusive o de minha experiência de agricultura familiar, entrei para um **curso** de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia em uma faculdade particular.

Nesse espaço, tive acesso a alguns autores e professores, como Virginia Kastrup, Hugo Assmann, Suely Rolnik, Elizabeth Barros e Carlos Eduardo Ferrazo, entre outros, que me permitiram vislumbrar outras possibilidades de formação e educação. Com isso, outros elementos passam a compor a minha prática pedagógica. Foi aí

que reforçei a ideia do/a aluno/a e professor/a como sujeito de produção de conhecimento e reinvenção da escola.

Nesse processo de busca por formação, conheci também a Comissão Espírito-Santense de Folclore por quem fui convidada a assumir, com outra professora, o Núcleo de Educação no desenvolvimento de uma proposta de formação de professores intitulado “Cultural popular capixaba no currículo escolar”. O convite veio devido à minha participação e envolvimento em movimentos sociais relacionados com a associação de bandas de congo e outros grupos das culturas populares e folclóricas e também por realizar uma prática pedagógica com vista aos saberes dessas culturas. Essa proposta foi realizada em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e dos Municípios, voltado às discussões acerca da inserção da cultura popular no currículo da escola.

Isso me fez entender que, ao inserir a discussão cultural no currículo, precisamos compreendê-la, a partir do conceito da Antropologia cultural discutido por Freire (apud SILVA, 1999).

Isso significa entender a cultura, em oposição à natureza, como criação e produção humana. Nessa concepção de cultura, não se faz uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano (SILVA 1999, p. 61).

Nesse sentido, o entendimento de cultura passa a ser no plural “culturas”, ou seja, não temos uma “cultura”, mas, “culturas”. Essa visão de cultura permitiu-me entender que o conhecimento advindo da cultura popular, como produção humana, também precisa e deve fazer parte do currículo.

Incluir na escola e no currículo saberes vindos das culturas populares pode possibilitar que as crianças passem a ver, a valorizar e a respeitar outras práticas corporais e conhecimentos que não estão no foco da mídia e nem nos limites dos conteúdos convencionais da educação e da Educação Física.

No entanto, ao incluir essas discussões no currículo, precisamos estar atentos, pois muitas dessas práticas das culturas populares não estão isentas de ideologias excludentes, principalmente as que estão presentes nas brincadeiras infantis, que, pelo seu apelo lúdico, escondem muitas manifestações discriminatórias e preconceituosas. Essas práticas, se não forem analisadas criticamente, podem contribuir para a consolidação de manifestações e hierarquização das diferenças, que se fortalecem na crença de que o diferente de mim é naturalmente inferior.

A hierarquização se revela nos conceitos de superior, normal/anormal, de sem cultura, de ordem, desordem, de forte/fraco, etc. A inferiorização do outro que é produzida por uma cultura que se julga superior precisa ser questionada e problematizada, para se pensar e compreender como uma cultura se tornou dominante e, por isso, outras foram construídas como subordinadas ou, segundo Santos (2002), como ausentes. Com base nessa perspectiva, o currículo foi sendo construído e os conteúdos foram sendo hierarquizados.

Com isso, passei entender que a Educação Física, mesmo tendo como objeto de estudo alguns elementos da cultura corporal de movimento, como jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, entre outros, não se torna a única responsável por estudar o movimento na escola e nem restringir-se a isso. Mas é preciso lembrar o quanto é importante e necessário dialogar com outras formas de saber que estão imbricadas com esses movimentos, a exemplo das manifestações da cultura popular com seus diferentes tipos de danças, brincadeiras, folguedos, suas histórias e contextos; bem como atentar por que uns e não outros conhecimentos são selecionados para compor o currículo. Segundo Silva (2001, p. 148-140):

O currículo é um território político [...] não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido [...]. O poder torna-se descentrado e se espalha por toda a rede social [...]. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder, mas é parte inerente do poder [...] não limita à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo [...]. O currículo é lugar, espaço, território, é documento de identidade.

Essa concepção de currículo possibilita desenvolver uma proposta de trabalho em que podemos falar de diferentes culturas e de diferentes saberes. Ao tentar desenvolver na escola, de forma transdisciplinar,⁶ uma proposta de trabalho com vista a compreender diversidade cultural e ambiental capixaba, no sentido de potencializar as discussões sobre/com os saberes dos mestres das bandas de congo, uma das manifestações da cultura popular capixaba, as aulas de Educação Física foram tendo outros contornos e significados, tanto para mim como para os/as alunos/as. A relação de poder que sempre se estabeleceu entre escola e cultura popular fez com que esta não fosse considerada e discutida na escola. Contudo, no desenvolvimento desta proposta, foi possível perceber que essa relação aos poucos foi sendo descentrada e desierarquizada, já que foi tecida de forma a considerar os diferentes saberes, dos mestres, das crianças e dos/as professores/as.

Esta proposta se configurou em um momento em que o processo de produção e construção de conhecimento se permitiu extrapolar o espaço/tempo linear da escola e o saber específico do componente curricular da Educação Física, pois nos permitiu sentir e experimentar, na relação com a comunidade visitada, como esta lida, segundo Santos (2002), com a ecologia de saberes: ecologia do saber que valoriza a cultura do outro; a ecologia da temporalidade que articula o tempo linear e outras formas de temporalidade menos restritivas para medir o tempo sem estabelecer hierarquias às diferentes formas de temporalidades; ecologia do reconhecimento de uma nova articulação entre diferença e desigualdade; ecologia das produtividades, uma aceitação de novas experiências de produção e racionalidade produtiva.

Ao realizarmos saídas e visitas em comunidades, em que o congo era o elemento de referência, com o intuito de ouvir as narrativas dos moradores sobre os processos históricos do congo, suas cantigas, danças, bem como o processo de devastação da planta da qual se confecciona um dos instrumentos próprios dessa manifestação, foi possível perceber, no modo de vida do Sr. Américo, um dos moradores da região há

⁶ Que atravessa e é atravessado por outros modos de conhecimento. Etimologicamente, o prefixo *trans* significa aquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina, remetendo à ideia de transcendência. A transdisciplinariedade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (UNESCO, 1994).

mais de 80 anos, como essas ecologias estavam presentes em sua forma de lidar com as pessoas, com o trabalho e com a vida.

O tempo pelo qual ele se orienta permite ouvir e falar com as crianças de forma tranquila, respeitando também o tempo delas.

Esse trabalho proporcionou a aproximação entre as diferentes gerações, crianças, jovens e mestres do saber popular do congo. Eles puderam interagir e desenvolver uma escuta atenta das narrativas dos mestres e validá-las *in locus*, sobre a degradação ambiental que ocorreu na região que fez com que a planta *Tabebuia cassinoides* (tagibibuia, própria para confecção do instrumento casaca, utilizada nas bandas de congo) fosse praticamente extinta.

Essa experiência contribuiu para que as crianças percebessem como a intervenção humana na natureza pode destruí-la e levar à extinção uma determinada cultura, caso não seja utilizada de forma sustentada, já que, muitas vezes, ela depende de um contexto ambiental e ecológico para a sua permanência e dinâmica.

Entendo que para potencializar as discussões dos saberes das culturas populares dentro da escola, por meio de um trabalho integrado com as comunidades e mestres desses saberes, a escola deveria, assim como Santos propõe, em relação à universidade, “[...] a abrir-se de fora para dentro, promovendo o diálogo com os múltiplos saberes produzidos na sociedade, que também estão dentro da escola, vindos dos saberes leigos, populares tradicionais, camponeses, das mulheres, dos saberes indígenas, afro descendentes, etc.” (SANTOS, 2006 p. 3), no sentido de potencializar a produção do conhecimento dentro e fora do ambiente escolar.

Profissionalmente, o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa sobre a diversidade cultural capixaba contribuiu para reafirmar a importância de se pensar que o ensinar e o aprender podem tomar outra dimensão ao se abrirem a outros ambientes e contextos.

Mesmo considerando que existe uma necessidade latente que atravessa a minha dissertação de uma discussão sobre currículo, tanto no âmbito da universidade

quanto no das escolas, a minha intenção não é aprofundá-la agora, até porque, em meu entender, requer tempo.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Gostaria de destacar três das experiências de formação continuada que considero terem sido significativas em minha trajetória profissional.

1.3.1 Uma experiência na Prefeitura de Vila Velha

Ao assumir, em 2004, a cadeira de professora efetiva, do primeiro segmento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, passei a participar intensamente, com interlocuções e problematizações, dos encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação. Creio que isso tenha contribuído para que me convidassem a compor o quadro de dinamizadores/as da formação continuada para trabalhar com os/as professores/as desse segmento, já que o foco da Educação Física, no segundo segmento, ainda, estava voltado aos esportes. No entanto, assim como eu, os professores/as do primeiro segmento entendiam que a formação não deveria se limitar a essa escolha, pois deixava de contemplar outras práticas corporais de que trata a Educação Física.

O espaço da formação deveria, então, se constituir em um espaço de reflexão tanto da própria prática pedagógica como da prática da formação continuada, não só do ponto de vista da qualificação profissional e acadêmica, mas também como ato político, já que se pretende a conquista de um espaço. Porém, acabava se perdendo em temas que, muitas vezes, não nos proporcionavam a sistematização dessa reflexão. Parecia-me que eram temas aleatórios, que não se articulavam com as questões que poderiam ser postas, quais sejam: como podemos problematizar não só nossas práticas pedagógicas, mas também as concepções epistemológicas que temos de Educação Física? Como os/as professores/as, ao optarem por determinados conteúdos, têm colaborado com o processo de construção de conhecimento e formação do aluno? Como determinadas práticas corporais eleitas por nós, professores/as, têm contribuído para o processo crítico-reflexivo ou de transformação das realidades das crianças, da escola ou da sociedade? Como as

propostas de formação têm colaborado na construção de professores pesquisadores críticos e reflexivos de suas práticas pedagógicas e formação continuada? Em que medida os encontros de formação continuada têm se constituído como espaço de intervenção e proposições nas políticas de formação?

Entendo que o espaço de formação não se destina apenas a pensar a prática em si mesma, mas a partir dela e com ela. É preciso perspectivar a desconstrução e a reconstrução de determinados conhecimentos pertinentes à Educação e à Educação Física, bem como políticas mantidas por uma cultura que tem orientado propostas de formação focadas na racionalidade técnico-instrumental.⁷

Ao compor o quadro de dinamizadores, a coordenação da formação continuada solicitou que eu apresentasse uma proposta para a formação. Diante disso, veio-me a preocupação de como elaborar uma proposta para a formação que não fosse instrumental e nem imposta, na qual os/as professores/as se colocassem como sujeitos no/do processo, de modo que não desistissem da formação e lutassem para que não se compartimentalizassem esse espaço e esse tempo. Então, pensei na elaboração de uma proposta que considerasse as intervenções que já vinham acontecendo por parte de alguns professores nos encontros de formação continuada, que também queriam propostas que fossem menos focadas no fazer destituído de reflexões. Entendia que os/as professores/as precisavam se perceberem e se assumirem como professores/as pesquisadores/as de suas práticas e que fossem eles que decidissem os melhores meios e métodos para assegurar a formação continuada, pois

São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001, p. 2).

⁷ Segundo Almeida (2001), essa é uma racionalidade que concebe o exercício profissional como uma atividade meramente instrumental, voltada à resolução de problemas por meio da aplicação de métodos e técnicas, pressupondo a superioridade da teoria em detrimento da análise sobre os demais saberes (práticos).

Compreendo os encontros de formação como um espaço de narrativas em que os/as professores possam falar de suas vivências e experiências pedagógicas, de forma que a cada narrativa possam reconstruí-la.

Gostaria de destacar que, ao referir-me à experiência, entendo-a não como uma rotina, uma repetição, mas “[...] do que tendo acontecido, conserva a força vital do que instiga a refletir estudar, pesquisar” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.9), pois “A experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência” (NÓVOA, 2001, p. 4).

As narrativas de experiências pedagógicas precisam vir acompanhadas da ideia de investigação, para se configurar num processo reflexivo e transformador de nossas práticas cotidianas. Se a experiência for esse processo que nos instiga a pesquisar e problematizar, ela passa a ter uma capacidade de formação e transformação. “É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26).

Com a compreensão da importância dos/as professores/as se entenderem como sujeitos investigativos e abertos à sua própria transformação, que decidem como querem sua formação, a proposta foi apresentada à coordenação pedagógica da formação continuada e aos/as professores/as no primeiro encontro de formação do ano letivo de 2008. O encontro aconteceu no dia 4-3-2008, e os/as professores/as puderam fazer suas intervenções para que a proposta se desse a partir da construção coletiva e participativa, visando não somente a que se sentissem parte do processo, mas que também pudessem intervir e se responsabilizar pela sua reelaboração. A preocupação maior era que a proposta atendesse ou se aproximasse das expectativas de formação dos/as professores/as.

A proposta de formação concebida naquele momento se aproxima do entendimento do/a professor/a não como técnico, em que uma “[...] atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria

científica ou uma técnica” (SCHÖN, apud DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20), mas como profissional, não só reflexivo, mas também pesquisador/a de sua própria prática pedagógica.

A proposta tinha como objetivos: ampliar as discussões da Educação Física escolar nas realidades vividas e possíveis na Rede Municipal de Ensino; formular possíveis intervenções na proposta curricular da Educação Física para que se adequasse a cada realidade escolar; relatar experiências instituintes⁸ vividas em cada unidade escolar como forma de ampliar as discussões e possibilidades de práticas pedagógicas; estudar as concepções educacionais progressistas, crítico-superadoras, crítico-emancipatórias e as concepções abertas no Ensino de Educação Física; incluir, na proposta de Educação Física, as discussões acerca da Lei nº 10.639/03 e sua complementação na Lei nº 11.645/08, que trata do ensino da cultura afro-brasileira, da história da África e da história e cultura indígena brasileira; incluir discussões acerca do folclore/cultura popular como possibilidade na prática pedagógica, como forma de discutir e problematizar as diferentes identidades que constituem a sociedade brasileira; formar grupos de estudos bem como realizar oficinas pedagógicas, palestras e seminários com temáticas da educação e da Educação Física suscitadas pelos/as professores/as.

Ao iniciar a coordenação da formação do primeiro segmento do Ensino Fundamental, propus a realização de um inventário sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as, por meio de questionário, na tentativa de perceber qual era as identidades desses profissionais com esse segmento da Educação Física; como vinha sendo trabalhada a Educação Física nas séries iniciais, e quais perspectivas teóricas e metodológicas orientavam suas práticas; que dificuldades encontravam no desenvolvimento de sua profissionalidade; como os/as professores/as se inseriam nas reuniões pedagógicas na escola; como se dava sua relação com a orientação

⁸Entendida, segundo Linhares (2008), como ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura (consequentemente uma outra ideia de formação humana e profissional), marcadas pela dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais.

pedagógica e com seus pares. Com isso, poderíamos recriar a proposta de formação, a partir de nossos interesses e contextos.

Ainda, naquele momento, sem saber das teorias sobre a pesquisa-ação, minha prática pedagógica, como dinamizadora, já se aproximava do entendimento de que, ao se pensar em uma proposta de formação, é preciso considerar os sujeitos e suas realidades. Creio que, ao apresentar a proposta aos/as professores/as, não como algo fechado, mas aberto a interlocuções, possibilitou maior diálogo e aproximação com eles/as. Essa experiência me motivou a continuar em processo de busca por outros modos de formação. Foi aí que me reaproximei da universidade.

1.3.2 A experiência no Prolicen

Na busca por continuar qualificando a minha formação e a dos meus colegas, como dinamizadora da formação de Vila Velha, frequentava assiduamente, nos fins de semana, o Curso de Formação inicial de Tutores, para atuar no Programa de Licenciatura (Prolicen) em Educação Física para professores que trabalham em escolas públicas sem a devida habilitação. Nesse período, não havia sido aprovada no primeiro edital do processo seletivo de tutores. Mesmo assim, participei de todos os encontros e seminários durante um ano. Essa formação contribuiu, também, para a minha aprovação, em 2008, no segundo edital do processo seletivo para atuar como tutora no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), modalidade a distancia. Nesse período, já como tutora, estudei questões relacionadas com a formação, constituição da docência e suas problematizações, o que possibilitou ampliar as reflexões sobre a minha própria prática pedagógica, formação inicial e continuada.

1.3.3 A experiência como sujeito investigado

Outra experiência de formação se deu quando uma das professoras, que também participava como tutora do Prolicen, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física oferecido pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD-Ufes), demonstrou interesse em investigar minha história de vida e constituição de identidade docente.

Segundo essa professora, o interesse foi despertado pelo meu discurso e prática, que não se adequavam ou não eram compatíveis com o currículo em que fui formada. As colocações que eu fazia no grupo pareciam pertinentes para o momento em que vivenciávamos a Educação Física “da” escola, além de me constituir em uma referência para os professores da Rede Municipal de Vila Velha. Ao me tornar sujeito de interesse investigativo, passei, também, a me investigar, pois as reflexões e discussões que foram levantadas pela pesquisadora, mesmo de forma sutil, fizeram-me pensar a minha própria constituição e profissionalidade docente.

Essas experiências de formação ajudaram a fortalecer a minha autoestima e tomar a decisão de participar do processo seletivo para o mestrado.

A partir da experiência profissional com tais realidades e, sem nenhuma experiência com a pesquisa acadêmica, comecei a pensar no projeto do mestrado voltado para a linha de pesquisa que discute Educação Física, currículo e cotidiano escolar.

Na preparação para o concurso de mestrado, aproximei-me da leitura de trabalhos que utilizam a pesquisa-ação como prática de formação e de pesquisa e de trabalhos de pesquisas voltados às práticas pedagógicas inovadoras e experiências instituintes em escolas públicas.

As reflexões que esses trabalhos trazem me ajudaram a perceber que uma mudança na prática profissional não se dá de forma imposta ou pura e exclusivamente individual, mas ela tem mais chance de se efetivar a partir de

problemas ou necessidades que são suscitados pelo/a professor/a investigador/a na discussão coletiva, participativa e solidária e, é claro, a partir de políticas públicas voltadas ao incentivo e reconhecimento da necessidade de investimento destinado à formação continuada.

Com a aprovação no mestrado em 2009 e com o aumento de minha carga horária em uma das escolas em que trabalho, não foi possível que continuasse como dinamizadora da formação continuada e como tutora do Prolicen. Quando deixei a Secretaria de Educação como dinamizadora, repassei o material produzido para os professores que assumiram a formação, justamente por entender que as proposições feitas pelos/as professores/as no ano anterior não deviam ser desconsideradas. Sendo assim, os professores poderiam se apropriar do que foi construído para daí ampliar e realizar outras propostas. Contudo, não deixei de acompanhar os encontros que sucederam a minha saída e, pelo que pude observar, não houve continuidade e nem foram contempladas as sugestões propostas pelos/as professores/as na avaliação. Com o passar de um ano, a formação continuada foi pouco considerada na Secretaria de Educação.

1.4 A experiência no mestrado

Minha aprovação no mestrado mexeu positivamente com minha autoestima. Por longo tempo, eu acreditei, ou me fizeram acreditar, que o mestrado era só possível para pessoas que já se constituíam em grupos de pesquisas na universidade. Para uma professora que está profundamente envolvida com o cotidiano, essa realidade era muito distante, quase impossível, além disso, reafirmada por uma concepção, que ainda ronda o imaginário de muitos professores/as e pesquisadores/as, de que o/a professor/a da escola não produz conhecimento.

No processo formativo do mestrado, sentia dificuldades em lidar e me apropriar de muitos conceitos; sei que ainda os tenho. Muitas vezes me sentia “um peixe fora d’água”, precisava dar muitas braçadas para pegar o percurso das discussões. Sabia que precisava de um esforço redobrado nas leituras, além de não dispor de

tempo. Isso era feito após duas jornadas e meia de trabalho, já que não foi possível a licença para estudo. Esta só veio acontecer e, sem remuneração, quando só faltava a conclusão de um dos créditos.

Na disciplina de Epistemologia da Educação Física, ministrada pelo professor e meu orientador, Valter Bracht, que traz para a discussão o autor Boaventura de Sousa Santos, ele fez com que mexesse com as concepções que tínhamos construído sobre ciência. Fez-me perceber que são muitos os discursos que nos fazem crer que somos ignorantes e que o conhecimento válido é só o científico. Segundo Santos (2009), em “A crítica à razão indolente”, não há nem ignorância e nem saber em geral, mas todo o saber é saber sobre certa ignorância, e toda ignorância é ignorância de um certo saber. Então, minha angústia ficou menor, pois compreendi que o que era produzido no cotidiano escolar era também um saber legítimo. Contudo, não deixei de buscar diminuir minhas ignorâncias.

Mesmo já tendo realizado uma disciplina voltada à discussão sobre formação docente em Educação Física, frequentei também as aulas da disciplina Tópicos em Cultura, Currículo e Formação de Educadores, oferecida pelo Programa de Mestrado do Centro de Educação da Ufes, ministrada pela professora Martha Tristão. Ajudou-me a refletir, a partir de outros olhares, a minha própria prática pedagógica.

As leituras de trabalhos de dissertações, as discussões a partir de vídeos e textos, que trazem como aporte teórico os pensamentos e teses de autores como Boaventura Souza Santos, Nilda Alves, Tomaz Tadeu da Silva, Célia Linhares, Edgar Morin, Carlos Eduardo Ferrazo, entre outros, a que ali tive acesso, ajudaram-me a perceber outras possibilidades de formação, a compreender as bases epistemológicas que sustentaram e ainda sustentam a organização e o desenvolvimento do currículo de formação de educadores, tanto no Brasil como em outros países.

É com base em algumas das ideias desses e de outros autores que, no capítulo seguinte, abordo algumas concepções que permeiam o campo da formação de

educadores/as, das práticas pedagógicas e da pesquisa-ação na educação. Também destaco alguns grupos que têm despertado interesse em querer dominar economicamente o campo da formação docente. Há uma preocupação de alguns autores quanto à intenção de alguns grupos interessados na privatização e mercantilização da universidade e seus serviços, no caso, da formação de educadores. Para que essa privatização não se efetive, é preciso que estejamos atentos às reformas que têm sido propostas para a universidade. Isso tem provocado uma crise na instituição. Para Santos (2008), a sua superação passa pelo restabelecimento de sua função social e sua relação com a sociedade, fortalecendo o vínculo entre a universidade e a escola e o/a pesquisador/a acadêmico/a e professor/a da escola. Ao querer (re)aproximar a universidade da escola, é fundamental pensar também nas metodologias que se fariam necessárias nesse processo de diálogo interinstitucional. Nesse sentido, a pesquisa-ação pode ser pensada como possibilidade de fortalecimento desses vínculos.

CAPÍTULO II

2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO

O campo da formação de educadores está tensionado por modelos hegemônicos e contra-hegemônicos. Os diferentes modelos lutam por posições hegemônicas. De acordo com Diniz-Pereira (2002), de um lado, temos os modelos conservadores, baseados na racionalidade técnica e, de outro, os modelos que têm por base a racionalidade prática ou humanista, como pensa Morgado (2005), e o modelo da racionalidade crítica. Estes dois últimos modelos levam em consideração o sujeito, suas interações e contextos. Nesse sentido, Diniz-Pereira considera que o movimento do/a professor/a pesquisador/a tem potencial para se tornar um movimento global e contra-hegemônico na superação dos modelos tradicionais e conservadores.

Apesar de algumas propostas de formação já apresentarem uma visão ampliada no que diz respeito à autoria individual e coletiva do/a professor/a, o que tenho visto é que o modelo que tem como base a racionalidade técnica instrumental, em que o/a professor/a é preparado/a para executar e aplicar métodos e conteúdos preestabelecidos, tem se mantido como pilar do processo formativo tanto na universidade pública como nas universidades e em instituições de ensino privado. Modelos que se estendem, por meio de convênios com as Secretarias de Ensino, na oferta de cursos de capacitação de professores. Nesse sentido, os/as professores/as, em vez de se verem sujeitos da formação, tornam-se sujeitos/as a essa.

Esse modelo de formação coloca o/a professor/a com certa escassez de elementos e, ao se deparar com situações que fogem ao aspecto técnico ou que passam por generalizações, pouco lhe permite realizar reflexões e problematizações de sua vida

profissional e pessoal. A formação técnica e o processo de generalização desconsideram as diferentes realidades e ações dos sujeitos.

Ao generalizar a realidade, entendida, “[...] como uma construção permanente e, portanto, incapaz de ser isolada em episódios, ditos empíricos factuais, sem interdependências históricas ou sem a colaboração de processos experimentados, memorizados, esquecidos e imaginados” (LINHARES 2004, p. 2), os/as professores/as podem se frustrar e se sentir impotentes em frente às tentativas de compreensão e mudanças de suas práticas pedagógicas. Na ação pedagógica e no cotidiano, não nos deparamos com situações genéricas, mas, sim, específicas, que, muitas vezes, não podem ser solucionadas por técnicas passíveis de generalizações.

Uma formação fundamentada na racionalidade técnica não tem se mostrado suficiente para que os/as professores/as compreendam as diferentes realidades que se apresentam em seu cotidiano e prática pedagógica. Isso pode fazer com que eles/as, ao se depararem com os conflitos gerados pelas diferenças culturais, histórias pessoais existentes entre os/as estudantes, pelos diferentes conhecimentos que se cruzam no espaço escolar, sintam dificuldade para lidar com tais conflitos, além de limitar outras possibilidades de inter(invenções), já que, nessa perspectiva, o/a professor/a não precisa, para sua formação, dos outros sentidos que o constitui como ser humano, além da percepção cognitivo-técnica.

Nesse sentido, para se buscar outras possibilidades de inter(invenção) ou, como pensa Betti (2009), de interlocução, a formação docente precisaria deixar de ser pensada somente pelo viés do conhecimento universitário (científico, técnico e disciplinar) e considerar também, segundo Santos (2008), o conhecimento pluriversitário (advindo de outros grupos sociais, étnicos, movimentos sociais, senso comum, etc.) que já traz em seu bojo outros sentidos, estética, outras maneiras de sentir, ver, de se relacionar. No caso em questão, por está se tratando de formação docente, é necessário considerar também os conhecimentos que os/as professores/as produzem em suas diferentes realidades e experiências com/no/do cotidiano.

As pesquisas realizadas no âmbito da formação docente têm apontado para a importância de se pensar a formação para além da acadêmica e do aspecto técnico, envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional que se configura em outros contextos e em múltiplos espaços/tempos.

Nesse sentido, desde 1983, segundo Alves (1998), o movimento organizado, inicialmente, em torno de uma comissão nacional e, em seguida, em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), vem propondo um caminho para se praticar e discutir o fazer/pensar/fazer da formação de profissionais da educação. De acordo com a autora, os estudos realizados sobre a formação vêm indicando que esta precisa se dar em um processo coletivo e, não exclusivamente, nos cursos criados para essa finalidade. Esses estudos também têm apresentado propostas para uma formação comum, coletiva, dentro e fora do espaço da sala de aula. Para tal, conforme a autora, esse movimento vem desenvolvendo uma proposta em torno de uma *base comum nacional* para a formação desses profissionais. Essa noção de base comum nacional tem como princípio a relação teoria/prática, no entendimento de que os múltiplos caminhos vão tecendo as redes com os fios dos saberes teóricos e dos práticos, que não se apresentam, nem um, nem outro, como antecedência ou como base para o outro, mas cada um enriquece, questiona, comprova o outro.

Pensar a formação na perspectiva de uma base comum pressupõe pensar em acordos coletivos para a composição e organização curricular. Nesse sentido, conforme o documento do VI Encontro Nacional (apud ALVES, 1998), há um entendimento de que a organização curricular é um grande “acordo coletivo” sobre como produzir conhecimento, e os cursos de formação de educador como momentos de produção coletiva de conhecimento que apontam para a indissociabilidade entre teoria e prática.

De acordo com Alves (1998), para estudar a formação docente, não basta que nos dediquemos a pensar e analisá-la somente na esfera acadêmica; é preciso compreender/analisar/criticar a intrincada rede de relações e tensões que se estabelecem entre as várias esferas da formação. Alves (2010) indica que existe

uma complexa articulação entre os múltiplos contextos em que a formação de docentes se realiza, quais sejam: o das “prácticasteorias”⁹ da formação acadêmica; o das “prácticasteorias” pedagógicas cotidianas; o das “prácticasteorias” das políticas de governo; o das “prácticasteorias” coletivas dos movimentos sociais; o das “prácticasteorias” das pesquisas em educação; o das “prácticasteorias” de produção e “usos” de mídias; o das “prácticasteorias” de vivências nas cidades. Por isso, devemos percebê-la como algo não é nem simples e nem de fácil mudança, mas como uma questão complexa que, de início, exige que se assuma a rede de relações das várias esferas, entendendo e criticando as diferentes percepções que se podem ter a partir de cada uma delas.

Esse movimento vem propondo um caminho para se praticar e discutir o fazer/pensar/fazer da formação de profissionais da educação a partir da percepção da importância de se incorporar os conhecimentos necessários à ação profissional do professor, aqueles que são produzidos na prática e pela prática.

De acordo com Alves (1998), a ideia em torno de uma *base comum* propõe que, além de um conteúdo próprio e dinâmico, a formação seja organizada em *eixos*, no sentido de criar espaços coletivos de discussão e ação. Esses eixos foram nomeados de: *a relação escola-sociedade; a construção do conhecimento; a escola pública; o cotidiano da escola e da sala de aula* e, por fim, no eixo *discurso das culturas vividas*, tendo como categoria central a *prática social*. Neste eixo, sobressairia a vez e a voz de quem fez, faz e fará a escola, sua história, experiências e sonhos no ambiente escolar e fora dele, o/a aluno/a/professor/a. A formação, articulada a esses eixos também precisa ser organizada em três *dimensões* (profissional, política e epistemológica) e contar com uma metodologia que permita o constante tecer dessa ideia. Esse movimento entende a necessidade de se fazerem propostas locais a serem analisadas e criticadas em encontros locais, regionais e nacionais. Nesta proposição, é possível perceber que, em se tratando de formação de educadores e profissionais de educação, não se concebe um modelo

⁹Alves (2010) destaca que, de modo proposital, escreve a expressão “prácticasteorias” no plural e com seus termos unidos, no esforço, presente, nas pesquisas com os cotidianos, de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias, que foi tão necessário à lógica das ciências, já que, como toda ação humana, existe a multiplicidade e a variedade, entendendo que todas essas ações sempre se dão da prática para a teoria e da teoria para a prática.

único, nacional, ao mesmo tempo em que se indica a necessidade de um controle coletivo das propostas feitas pelas várias agências formadoras.

Alves (1998) indica que esse movimento tem permitido ir adiante, no que diz respeito às mudanças, em relação à concepção de formação inicial (como algo terminal) pela ideia de formação continuada, não linear, complexa, em redes que incorporam a formação acadêmica. A superação da ideia de formação inicial é tomada como elemento importante na compreensão e desenvolvimento da concepção de que a formação se dá em múltiplos contextos por meio das redes de relações que se estabelecem entre si.

Essa ideia me faz entender que o processo de conhecer não depende de algo a ser aprendido primeiro em uma sequência linear, mas, como indica a autora, a superação da ideia de formação inicial é importante por avançar nas ideias de que o processo do conhecimento depende de um ato inaugural fundador, e que a formação se dá em um percurso, particularmente, individual. Entende-se que esse processo se efetiva por trajetórias coletivas. Contudo, não se pode excluir a necessidade de formação acadêmica consistente para a docência.

Nesse sentido, uma proposta de formação na perspectiva que defende a autora estaria extrapolando a ideia de conhecimento científico que, segundo Santos (2008), foi sendo construída ao longo do século XX, como um conhecimento predominantemente disciplinar, que impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às necessidades do cotidiano das sociedades. Diante disso, a proposta estaria passando a considerar o conhecimento pluriversitário (transdisciplinar) que, de acordo com o autor, por ser um conhecimento contextualizado, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimentos, na medida em que o princípio organizador de sua produção é tecido, de acordo com a aplicação que lhe pode ser dada pelos interessados.

Apesar de a concretização do conhecimento pluriversitário ter se dado de acordo com o autor, mais consistentemente nas parcerias universidade – indústria, sob a forma de conhecimento mercantil, nos países centrais e semiperiféricos, o contexto

de sua aplicação tem sido não mercantil, mas solidário, cooperativo, por meio de parcerias entre pesquisadores, grupos sociais, comunidades populares, entre outros. Trata-se de um processo partilhado entre pesquisadores e comunidade que vai desenvolvendo uma relação nova e mais intensa com a ciência e por isso exige uma maior participação na sua produção e na avaliação dos seus resultados.

Para Santos (2008), à medida que a ciência passa a considerar e inserir-se mais na sociedade e a sociedade insere-se mais na ciência, o pesquisador e os sujeitos envolvidos dialogam sobre os critérios, relevância e formulação dos problemas que querem resolver. Há, assim, reconhecimento recíproco da relevância desses conhecimentos para um e para outro. Dessa forma, o conhecimento pluriversitário vem substituir a unilateralidade pela interatividade que vai se tornando possível na medida em que se abre a outras formas e meios de conhecimento, de acordo com o autor, uma interatividade que também pode ser potencializada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Assim, a universidade e os cursos por ela oferecidos podem estar passando por um processo de descentramento de sua posição de única responsável pela formação, pois, como mostrou Alves (1998), a formação docente se dá também em outros contextos e espaços/tempos.

Contudo, como pensar em uma proposta de formação comum, que, por conseguinte, solicita mudanças nos currículos e nos cursos de formação, diante de uma anunciada crise da universidade que tem apontado para a privatização e mercantilização da educação e da formação, como indica Santos (2008)?

De acordo com o autor, a universidade tem sido posta perante exigências contrapostas com efeito de desestabilização de sua institucionalidade e função social. Por um lado, pela pressão hiperprivativista e mercantilista do conhecimento, que visa a reduzir a responsabilidade social da universidade à capacidade de produzir conhecimento comercializável; e, por outro lado, pela pressão hiperpublicista social que se traduz em uma atitude defensiva, resistente a mudanças em nome da autonomia universitária e da liberdade acadêmica.

Diante desses impasses, como manter a universidade como um bem público e a formação de educadores não como bens e produtos mercantilizáveis?

Tais preocupações, diante da privatização e mercantilização da universidade e seus serviços, no caso, da formação de educadores, fazem-se presentes em alguns autores, como Linhares (2001), Diniz-Pereira (2002), Santos (2008) entre outros. Alertam que o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) têm despertado grande interesse em manter certo controle sobre a universidade e a formação de professores, pois as veem, no processo de globalização neoliberal, como um mercado promissor.

No Brasil, os processos de privatização e mercantilização da educação e formação têm revelado uma de suas faces, as práticas de financiamento de vagas em universidades particulares, pelo viés das ditas “políticas de inclusão”, por exemplo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni).¹⁰ Nesses programas, o/a aluno/a deixa de ser amparado como cidadão/ã de direito a educação pública, para ser visto como cliente, econômico/financeiro, do Estado e das instituições de ensino privado. Com isso, o Estado se isenta de investir na educação pública e, ao se isentar, autoriza a sua privatização.

Santos (2008) tem dito que a universidade pública tem passado por uma crise de hegemonia, de legitimidade e por uma crise institucional, em função de variadas ordens: o seu isolamento perante a sociedade, pela sua hierarquização na produção de conhecimento e exclusão de saberes dos diferentes grupos que a compõem; o avanço das tecnologias da informação e conhecimento de tecnologias digitais de informação e comunicação; e as privatizações da universidade e instituições de ensino que veem a educação e formação como produto mercadológico.

¹⁰Programas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de Governo Federal, destinados a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação, têm como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

Se a universidade tem passado por tais crises, possivelmente tem refletido na formação docente. Então, como pensar a formação de educadores em meio a essas crises e propostas de reformas? Como essas crises se refletem nas propostas de formação docente? É possível reinventar a formação de professores sem pensar em reformas, ou melhor, transformações¹¹ nas instituições formadoras? É possível reinventar propostas de formação de professores a partir das perspectivas da pesquisa-ação e da ecologia de saberes? Ou, seriam a pesquisa-ação e a ecologia de saberes possibilidades para a superação dessas crises?

Não tenho respostas prontas a essas questões, mas arrisco-me a dizer que estas duas concepções, a pesquisa-ação e a ecologia de saberes, podem contribuir para repensar a relação da universidade com as comunidades que ela elege como “objeto” de investigação, já que, de acordo com Santos (2008), a pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão, uma vez que tanto atuam no nível desta como no nível da pesquisa e da formação.

Como o foco aqui é a formação de educadores, podemos começar pela comunidade de professores/as, e sua “ecologia de saberes”. Muitas vezes, não se percebem como produtores de conhecimento, já que os saberes acadêmicos pouco têm conseguido dialogar com os saberes pedagógicos dos/as professores/as da escola. Os/as professores/as ainda se veem como consumidores ou aplicadores daqueles conhecimentos, pois os seus interesses têm sido pouco articulados aos dos pesquisadores e vice-versa.

Nesse sentido, a pesquisa-ação e a ecologia de saberes podem contribuir na articulação desses interesses, pois ela, a pesquisa-ação, consiste no envolvimento dos sujeitos que estão, contextualmente, implicados, tanto na definição, quanto com

¹¹ Entendo, assim como Najmanovich (2001), que as reformas podem ter aspectos positivos, no entanto podem não realizar transformações potencializadoras, já que muitas vezes não contam com a efetiva participação e consenso da comunidade educativa de cada escola, região ou Estado. As reformas podem “maquiar” as problemáticas que urgem mudar. Só a partir de reconhecimento da diversidade, da desigualdade e da heterogeneidade, de problemáticas, estilos de abordagem, buscas, projetos, recursos e desejos e da mobilização da comunidade local se pode conseguir uma verdadeira transformação.

os problemas que lhes são pertinentes, até a execução do projeto de pesquisa e benefícios de seus resultados.

A ecologia de saberes consiste na promoção do diálogo entre o saber científico e ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos populares, tradicionais, urbanos, provindos de outras culturas que circulam na sociedade. Dessa forma, “[...] os interesses sociais são articulados aos interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento ocorre em estreita ligação com a satisfação das necessidades dos grupos sociais” (SANTOS, 2008, p. 68), no caso, os conhecimentos dos/a professores/as e dos/as pesquisadores/as se articulariam para se pensar o cotidiano.

Tenho observado que muitas pesquisas em educação, formação docente, realizadas no âmbito nacional e internacional, têm tentado se distanciar das propostas de investigação em que o pesquisador fala sobre os/as professores/as e suas práticas pedagógicas, como também indicou Alves (1998, 2002), Ferraço (2002), Oliveira (2002). Nessas pesquisas, os/as pesquisadores/as têm procurado falar com o/a professor/a em uma ação dialogada com suas práticas e saberes tecidos e compartilhados no cotidiano escolar e pedagógico. Por vezes, são eles/as mesmos/as, os/as professores/as, que falam, por meio de narrativas de suas histórias de vida, sobre suas práticas que nascem do mundo vivido e experienciado do/no cotidiano.

Segundo Nóvoa (1995), com o modelo dominante de ciência e de fazer ciência e, principalmente, desde o período pós-guerra, os/as professores/as foram reduzidos às suas competências técnicas e profissionais. Os/as professores/as foram ameaçados por utopias que pretendiam substituí-los por máquinas ou sistemas humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão. Respectivamente, de acordo com o autor, nos anos de 1960, 1970 e 1980, os/as professores/as foram “ignorados”, “esmagados” e, por último, multiplicaram-se as instâncias de controle dos/as professores/as. Nóvoa (1995) traz à memória a publicação, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, mostrando que, desde então, a literatura pedagógica vem se enredando

por estudos *sobre a história de vida dos/as professores/as, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou desenvolvimento pessoal dos professores*. Essa produção recoloca os/as professores/as no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Ao trazer nossa história de vida, podemos compreender muitas maneiras de ser professor/a, como, por que e de que forma cada um/a se tornou o/a professor/a que é. Daí a importância e a necessidade de se abrir espaço para que os professores possam falar de sua história de vida, de suas experiências e saberes que constituem sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, autores como Alves (2007) e Nóvoa (1995) trazem a abordagem da história de vida e da narrativa como prática de formação docente.

Nessas abordagens metodológicas, o/a professor/a passa a se assumir e ser assumido/a como sujeito, a partir de suas histórias de vida. Para Nóvoa (1995), essa abordagem vem em oposição aos estudos que reduzem a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades que realçavam, principalmente, a dimensão técnica da ação pedagógica. Essa percepção impôs uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Essa mesma concepção fez com que muitos professores/as, e eu me coloco neste contexto, deixassem de pensar a sua formação em uma dimensão ampliada, que levasse em consideração um modo poético de falar, escrever, de ser e estar professor/a.

Movimentos biográficos e histórias de vida, como perspectiva de pesquisa e de formação, segundo Josso (1999), vêm ganhando destaque nos últimos 20 anos nas ciências humanas. No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação,¹² observa-se o desenvolvimento, nos currículos e na formação de professores/as da rede escolar, de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento, enquanto as formações contínuas se abrem ao reconhecimento da experiência.

¹² Também pode ser visto em Pineau (2006) que o movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação se inscreve em uma difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao ator reflexivo. A aposta do movimento é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida.

Tal perspectiva de pesquisa e formação possibilita a reabilitação do sujeito e do ator aprendiz. Reabilitação que, segundo Josso (1999), pode ser interpretada como um retorno estabilizador após a hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas. Para a autora, a reabilitação do sujeito e do ator tornou-se aceitável teórica e cientificamente pela teoria dos sistemas de Bertalanfy, ao reintroduzir a abertura e a indeterminação diante de uma visão determinista, pela mediação do conceito de autopoiesis, que caracteriza as individualidades, ou seja, o seu autofazer-se, autoformar-se.

Nesse sentido, a história de vida, ao ser lembrada, narrada, constitui-se em auto(formação), já que ela, a formação, consiste, de acordo com Dominicé (2006), em reunir, como em um “metabolismo”, os elementos dispersos da experiência de vida, em construir o sentido de uma dispersão existencial, apresentando as escolhas maduras.

Josso (1999) destaca que Pierré Dominicé, Mathias Finger e ela mesma vislumbraram um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem de formação centrada sobre o sujeito aprendiz, a partir da mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida. Tempos antes, Gaston Pineau começou também a considerar o campo da autoformação.

Na Europa, nas Américas do Norte e do Sul, pesquisas desenvolvidas a partir das abordagens de histórias de vida e biográficas têm se intensificado. Josso (1999) destaca que, nos dez últimos anos, as relações entre histórias de vida e projeto podem ser apresentadas em torno de dois eixos que se nutrem mutuamente, quais sejam: no primeiro, visa à busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica de formação e, principalmente, da autoformação, mediante os procedimentos de pesquisa-formação, que abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras em sua dinâmica global. No segundo, visa ao uso de abordagens biográficas a serviço de projetos (projeto profissional, de reinserção, de formação, de transformação de práticas, projeto de vida).

A autora pontua que a originalidade da metodologia pesquisa-formação em história de vida se situa na preocupação de que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, em um projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

No entanto, para a autora, o uso da história de vida colocada a serviço de projetos, na maioria das vezes, limita o relato a uma entrada que objetiva fornecer o material ao projeto específico. Nesse sentido, seria mais adequado falar de uma abordagem biográfica ou de abordagem de experiência, o que não desvaloriza o trabalho nessa perspectiva. A autora aponta essa diferença e destaca as histórias de vida entre aspas, para frisar que estas, quando colocadas a serviço de projetos, precisam ser adaptadas e restritas ao foco imposto pelo projeto no qual se inserem. Nesse sentido, Josso e Courtois (apud JOSSO, 1999) alertam para os riscos de instrumentalização das histórias de vida nas práticas dos/as profissionais, de orientação ou reorientação, de reinserção social e profissional, e mesmo em empresas.

No entanto, para Catani et al. (2006), essas diferenciações quanto às concepções e os modos de pôr o método autobiográfico em ação, ao ganharem adesão no Brasil, a partir de 1990, acabaram, também, por adquirir feições próprias.

No contexto do Brasil, de acordo com Souza et al. (2008), o movimento biográfico e histórias de vida se vinculam às pesquisas na área educacional, no âmbito da história da educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectivas de pesquisa e de formação. Uma das primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, por meio das aproximações das narrativas e trajetórias de professores/as com seus percursos e aprendizagens da docência, tem referência, na criação, em 1994, do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (Gedomge-Feusp).

Segundo Catani et al. (2006), o Gedomge seguiu as concepções, que foram, em grande parte, tributárias dos trabalhos liderados por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso, desenvolvidos na universidade de Genebra. Seguindo tais

concepções, Catani, como coordenadora do grupo, assume o método autobiográfico em duas perspectivas, tanto para operar como dispositivo de formação como instrumento de pesquisa.

Contudo, Delory-Momberger (2011) vem interrogar o que fundamenta a pertinência epistemológica da pesquisa biográfica no âmbito da educação, buscando estabelecer as bases “científicas” ou pelo menos reflexivas que justificam a utilização da história de vida e da narrativa (auto)biográfica como procedimento de formação ou o uso do biográfico como categoria, para considerar os processos de (trans)formação e aprendizagem, considerando que tanto a história de vida quanto as narrativas são circunstanciais, históricas e culturais.

Os autores consultados coincidem em apontar que história de vida por si só não se constitui em um espaço/tempo formador; o que vai se tornar formador são os sentidos, as reflexões e as problematizações que sobre ela se realizam e transbordam no ato narrativo.

Para Delory-Momberger (2011), ao narrarmos nossa história, coletamos ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência e damos a eles uma forma exclusiva e, a partir daí, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Desse modo, para a autora, o poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa, e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa, transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios*, *intrigas* e *personagens*; pela narrativa, organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* à nossa vida. [Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida]. Para a autora, a narrativa biográfica é uma hermenêutica da experiência, é um processo de formação em ação.

No caso da formação docente, a história de vida pode se tornar um dispositivo de formação e autoformação, já que, ao contar e recontar sua história, o/a professor/a tende a ir se subsidiando de elementos que podem o/a ajudar a pôr em questão a

sua própria prática pedagógica em uma perspectiva de constante estar-se investigando.

Assim, ao trazer a história de vida das professoras, segundo Franco (2005), a voz do sujeito deixa de ser considerada para posterior interpretação do pesquisador e passa a compor a tessitura da metodologia da investigação.

Ferraço (2003, p. 162) também se distancia da ideia de pesquisar sobre, pois entende que

[...] pesquisar 'sobre' traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto [...]. Pesquisar 'sobre' sugere a intenção de poder falar do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos em separado desse outro.

Esse outro olhar sobre a investigação pode possibilitar a aproximação e a parceria entre escolas e universidades. De forma participativa e colaborativa, poderia contribuir no processo de produção e sistematização dos conhecimentos e autonomia do professor. E, ainda, desconstruir a relação hierárquica que se construiu ao longo da história entre essas instituições, sujeitos e conhecimentos (escola/universidade/professor/pesquisador/teoria e prática).

Segundo Anderson, Herr e Nihlen, quando os professores da escola se tornarem mais ativos em compartilhar seu trabalho, e a “pesquisa dos educadores” se tornar um movimento ampliado de base, tal pesquisa tem o potencial para rejeitar hierarquias dualísticas entre universidade e escola, conhecimento e ação, teoria e prática (apud DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 34).

A rejeição dessas hierarquias precisa passar pelo entendimento de que, segundo Santos (2009), a ciência moderna se constituiu em oposição ao senso comum. Isso levou à primeira ruptura epistemológica que se define em dois tipos de conhecimento: conhecimento verdadeiro (científico) e senso comum. Embora

distintas, implicam-se reciprocamente, pois uma não existe sem a outra. Essa distinção tanto pode ser feita a partir da ciência como do senso comum, mas o sentido se difere em cada um dos casos. A partir da ciência, significa a distinção entre conhecimento objetivo e mera opinião ou preconceito. Quando feita pelo senso comum, significa distinção entre conhecimento incompreensível, espantoso.

Nesse sentido, a desconstrução dessas hierarquias passa pela ideia de uma dupla ruptura epistemológica que, segundo Santos (2009), seria uma forma de superar o beco sem saída. Essa dupla ruptura significa que, após a ciência se diferenciar do senso comum, é preciso romper com a primeira ruptura, a fim de transformar o conhecimento científico em um novo senso comum, ou seja, o conhecimento-*emancipação* tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum emancipatório. Ao se tornar senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologias, mas entende que deve traduzir-se em autoconhecimento. O desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. Haverá senso comum emancipatório quando os *topoi*¹³ emancipatórios desenvolvidos em uma dada comunidade interpretativa encontrarem tradução adequada nos *topoi* de outras comunidades e se converterem em *topoi* comuns. No caso da formação docente, os *topoi* comuns seriam o entendimento de considerar tanto os saberes e fazeres do cotidiano como os saberes e fazeres acadêmicos em uma perspectiva dialógica que concebe a produção de conhecimentos como uma ação de solidariedade, que também reconhece o outro como produtor.

A desconstrução dessas relações talvez possa levar o mesmo tempo de sua construção, mas não podemos esperar, como alerta Santos (2002), que o futuro seja cada vez mais dilatado, expandido; precisamos contraí-lo para expandir o presente, para que as mudanças venham a ocorrer. No que diz respeito a propostas e políticas de formação, é preciso que as instituições formadoras sejam repensadas, reinventadas, transformadas, assim como as práticas pedagógicas dos professores da escola e a dos professores formadores e pesquisadores acadêmicos.

¹³ Os *topoi* exprimem pontos de vistas amplamente aceitos em uma determinada época e em uma determinada comunidade retórica.

Santos (2008), ao trazer a discussão sobre o acesso à universidade, destaca como de suma importância, não desvincular a universidade da educação básica e secundária, por ser uma área fundamental na reconquista da legitimidade da universidade. Considero, ainda, uma forma de manutenção do vínculo mútuo no processo de formação contínua dos/as educadores da universidade que formam os educadores das/nas escolas.

A universidade tem o papel de promover produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional e formação dos docentes da escola pública. Temas que têm se tornado alvos cobiçados pelo mercado educacional. Diante desses acontecimentos e da crise por que tem passado a universidade, segundo Santos (2008), os organismos internacionais e organizações não governamentais têm assumido algumas dessas funções da universidade pública, principalmente no que se refere à pesquisa educacional aplicada. Com isso, esses organismos passaram a ter uma grande influência sobre as políticas públicas de educação e, conseqüentemente, de formação. Utilizando-se de metodologias quantitativas, com ênfase em estudos de caráter avaliativo e diagnóstico, com base no custo-benefício, temas, como eficiência, competição e performance, ganham centralidade na agenda educacional.

Para Santos (2008), a universidade, ao ser excluída do debate, por acusação de manter o estado das coisas das instituições de ensino público e opor-se às reformas, recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Com isso, as exigências de qualificação terciária, em todos os níveis de ensino, resultaram num acelerado processo de privatização de programas de capacitação para professores.

Essas alternativas poderiam ter sido formuladas, no sentido de reestabelecer o vínculo com a educação básica, a partir de um compromisso da universidade com a rede pública de ensino e com as escolas, por meio de projetos de extensão, que visassem efetivamente à interação entre a formação profissional e a prática pedagógica, promovendo discussões e apoio aos gestores públicos e aos professores e em suas escolas, no sentido de manter-se em formação. Contudo, é

preciso entender que tais projetos deveriam se distanciar de propostas de capacitação, para atender às necessidades pontuais de uma dada gestão, em seu sentido instrumental e utilitarista, mas com um efetivo acordo coletivo dos sujeitos interessados, de forma a tecer uma rede de formação mútua.

Para restabelecer a função original, a hegemonia e legitimidade institucional da universidade, seria necessária a realização de uma “reforma” que, segundo Santos (2008), deveria contemplar:

- a) valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada;
- b) reestruturação dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e a formação acadêmica;
- c) colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação;
- d) criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

Mesmo com todas as propostas de reforma potencializadoras que entendem a universidade como um bem público, precisamos estar atentos às investidas de reformas que alguns grupos internacionais de fomento, como o Banco Mundial, têm anunciado. Segundo Santos (2008) e Diniz-Pereira (2002), esse órgão é um dos responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação e divulgação do modelo de racionalidade técnica em formação de professores. Isso ocorre principalmente em países em desenvolvimento, onde, conforme esse último autor, o professor é “[...] visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas/ e ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 23) e, sendo assim, em se vendo do ponto de vista puramente técnico, também não dispõe de atitudes críticas reflexivas sobre essa formação e condições de trabalho que viabilizem escolher que tipo de formação almeja.

Precisamos estar atentos, como alerta Linhares (2002, p. 115), pois “[...] alterações vêm sendo impostas, tentando reduzir a formação de professores a um tipo de processo pragmático, distanciando das pesquisas e da discussão teórica”.

Precisamos não esperar que reformas aconteçam sem a nossa efetiva participação. Penso que, inicialmente, uma das ações seria mudar o olhar sobre nossas práticas e concepções que temos construídas de mundo, de ser humano e de ciência. Enquanto as mudanças e reformas não acontecerem efetivamente nos planos políticos, precisamos continuar caminhando, fazendo, significando e ressignificando nossas práticas em meio a tantas turbulências e estratégias opressoras que foram e são ainda impostas. No entanto, sem deixar de nos envolver em lutas e em denúncias por melhorias nas políticas de educação e formação, num movimento formativo contra-hegemônico.

As lutas por melhorias nas políticas de educação e formação podem se tornar efetivamente fortalecidas no momento em que os/as professores/as se perceberem e se assumirem, não como executores, mas como sujeitos, que se constituem no exercício crítico de suas práticas pedagógicas, sociais e políticas, pois

No movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica - situado no contexto social - e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai apropriando-se de sólidos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do que é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem conhecimentos (ESTEBAN; ZACCUR 2002, p. 22).

Nesse processo de produção e reconstrução de conhecimento, os/as professores/as se fazem autores, pois passam a ter autonomia sobre seus discursos porque deles vivem e fazem parte.

Ainda nesse processo, incluindo ensino e aprendizagem, é imprescindível que o/a professor/a, desde a formação inicial, reconheça que saberes são necessários à formação e prática docente. Saberes não só técnicos, mas de implicação e

reconhecimento de si e do outro como sujeito do processo produtivo e construtivo de conhecimento.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca alguns saberes necessários para a formação e prática docente e considera que um dos primeiros saberes que o/a formando/a precisa ter, desde o início de sua experiência formadora, é o de assumir-se também como sujeito na produção de saber, convencendo-se de que o ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Esse saber precisa ser apreendido tanto pelo/a professor/as como pelos/as alunos/as não só em suas razões de ser política, epistemológica, pedagógica, como também precisa ser testemunhado e vivido. O discurso do professor/a sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Precisa ser corporificado.

Outro saber que o/a professor/a não pode esquecer é que, segundo Freire (1996), somos seres inacabados. Que o/a professor/a se reconheça como tal e não se distancie da formação como processo permanente. Exercitaremos melhor nossa capacidade docente e de aprendente quanto mais nos colocarmos e nos reconhecermos sujeitos inconclusos. Tal saber se coloca como primordial à constituição do/a professor/a como pesquisador/a crítico de sua prática pedagógica. Ao se colocar como um ser inconcluso, o processo de ensinar e aprender se fará de forma aberta, estando, assim, em permanente tessitura.

Ao nos reconhecermos como sujeitos inacabados, poderemos, também, nos reconhecermos como educadores em devir, que se dedicam a pensar, repensar e reinventar cotidianamente a nossa prática pedagógica. Mas, para esse reconhecimento, é imprescindível um processo formativo que alimente em nós, educadores/as, o desejo de ver nossa prática pedagógica como um amplo “laboratório” que nos permita ver-nos e nos constituir pesquisadores/as. Pois, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32).

Em uma conversa de Nilda Alves e Regina Garcia (2002) sobre pesquisa, esta diz que ela e outros/as pesquisadores/as já, há alguns anos, no Brasil, se referiam ao/a professor/a pesquisador/a. Isso provocou muitas reações no sentido de que seria

dar mais tarefas para os/as professores/as, que já estão sobrecarregados/as. Alguns pesquisadores, diz a autora, se assustavam, talvez, por razões corporativas, dizendo “Agora querem que o /a professor/a primário/a faça pesquisa?” Tais protestos não levaram em conta que as autoras estavam falando do/as professores/as pesquisadores/as de suas próprias práticas e não como acontecia com os pesquisadores profissionais, que geralmente pesquisam as práticas de outros.

De acordo com Garcia (2002), as críticas a estudiosos que defendiam ideia de professor/a pesquisador/a continuaram até que começaram a aparecer no Brasil autores estrangeiros se referindo a esta concepção, do/ professor/a que investiga a sua própria prática. Sendo assim, como quase tudo que vem de fora logo vira “moda”, então passou a ser repetida sem muita reflexão e pesquisa.

Contudo, Nilda Alves e Regina Garcia (2002), por já estarem pesquisando sobre o tema, não se limitam aos “chavões” de professor reflexivo. Fazem uma discussão recolocando e aprofundando o que já consideravam vir acontecendo na escola. Referem-se ao/a professor/a pesquisador/a como aquele/a que está comprometido/a com o sucesso dos/as alunos/as, que vai buscar soluções para um problema que o aflige e acaba assumindo uma atitude investigativa, aprofundando a reflexão sobre a complexidade da prática pedagógica em geral, assim como de sua própria prática pedagógica.

Como afirma Alves (2002), antes mesmo de alguns autores descobrirem que os/as professores/as pensam, as suas práticas já revelavam sua ação reflexiva, pois, continua a autora, todo ser humano pensa enquanto pratica. Para Garcia (2002), essa afirmativa é contestada em decorrência da desqualificação histórica do trabalho, pela qual quem trabalha não pensa. Para contrapor essa ideia, Garcia (2002, p. 99) cita Gramsci, ao afirmar que “[...] todos os homens pensam, todos os homens são intelectuais porque pensam”.

Esse modo de pensar sobre quem trabalha e quem faz refletiu na construção social do professor/a pesquisador/a e da escola/universidade. Fez com que, segundo

Garcia (2002), se acreditasse que na universidade se pensa e se pesquisa e que na escola não se pensa, se faz. Essa ideia também ganhou vulto com a ação orientadora/supervisora educacional, que, nessa condição, podia controlar e tutelar a ação do/a professor/a. Isso contribuiu para a desqualificação e proficiência do/a professor/a, além de inibir a sua condição de sujeito de saber/fazer e de controlar a sua própria prática pedagógica. Nesse processo de desqualificação, pode aos poucos ir desaparecendo da memória docente a sua histórica atividade pesquisadora que é inerente à ação docente.

No entender de Freire (1996, p. 32),

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

Portanto, o/a professor/a pesquisador/a se constitui não por modismo, mas, segundo Alves (2002), em um incessante processo de busca, na tentativa de compreender o compreender dos/as alunos/as, de procurar explicações para a aprendizagem e não aprendizagens de uns e de outros. Assim, assume uma postura investigativa de suas próprias práticas pedagógicas, o que o/a faz pesquisador/a.

Segundo Diniz-Pereira (2002), a ideia de educadores fazendo pesquisa nas escolas vem desde o final do século XIX e início do XX. No entanto, aos professores foi dado o papel de executores de pesquisas elaboradas por pesquisadores da universidade, para os quais os professores eram concebidos como fornecedores de dados. Essa relação hierárquica entre universidade e escola é ainda motivo de tensão na formação e prática pedagógica de professores/as.

A proposição, segundo Elliot (1998), de se pensar o/a professor/a como pesquisador/a emergiu na Inglaterra, por volta dos anos de 1960, no contexto do desenvolvimento curricular das escolas secundárias, tendo como foco o currículo e a

mudança pedagógica que viabilizassem condições para que todos os alunos, principalmente aqueles considerados médios e abaixo da média das habilidades acadêmicas, obtivessem acesso a uma significativa e valiosa educação básica.

Essa proposição, segundo Elliot (1998), ganhou expressão no projeto da School Councils Humanities Project (1967-72), sob a direção de Lawrence Stenhouse, que tentou negociar sua visão de mudança educacional aos olhos dos professores e assegurar suas colaborações. A colaboração e a negociação entre pesquisadores/as acadêmico/a e professores/as caracterizaram, inicialmente, o que mais tarde vai se tornar conhecido como pesquisa-ação, em que o lugar de trabalho dos/a professores/as se configura no contexto de aprendizagem para ambos, especialistas e professores/as.

No Brasil, segundo Pereira (1998), essa perspectiva do professor/a como pesquisador/a vem se acentuando pelos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de educadores e de educação continuada, com a preocupação de formar o profissional que pesquisa a sua prática pedagógica, pois, ao pesquisar sua prática, os/as professores/as não só desenvolvem suas estratégias docentes como também passam a compreender melhor os princípios epistemológicos de suas práticas.

Nesse sentido, o entendimento de colaboração e negociação precisa estar aliado à ideia de implicação que sugere a pesquisa-ação, pois sabemos que colaborar não necessariamente precisa estar implicado nas questões que se colocam como objeto/sujeito de investigação. É importante que se reconheça no/a professor/a uma postura de produtor de conhecimentos e pesquisador/a das situações vividas em sua prática docente.

Até em tempos bem próximos, segundo Esteban e Zaccur (2002), não se questionava o estatuto exclusivamente acadêmico do/a pesquisador/a, pressupondo que a pesquisa requer uma fundamentação teórica consistente construída, exclusivamente, no espaço acadêmico. Dessa forma, como aceitar que um/a professor/a de escola básica se improvise como pesquisadora? São vários os

argumentos que tentam limitar o campo da pesquisa aos que já detêm esse conhecimento.

Para essas autoras, não se trata de descartar a necessidade de aprofundamento teórico, mas, sim, dar ao aprofundamento teórico o sentido de busca de respostas, que se abre a novas perguntas, acionado pelo diálogo entre pesquisador/a acadêmico/a e o/a professor/a pesquisador/a. Nesse sentido, permite

[...] aos professores, que se aplicam em ver mais ampla e profundamente ajudados pelos pesquisadores, se anuncia a possibilidade de recuperar o 'fazer pensado' com autonomia crescente, em vez de meros executores do pensado por outrem; aos pesquisadores se abrem perspectivas de maiores e melhores aproximações do objeto investigado, desvelando ângulos novos de realidades multifacetadas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 15).

Dessa maneira, para essas autoras, estaria pondo em movimento um processo em que a prática atualiza e interroga a teoria, e esta, por seu turno, interroga e atualiza a prática, sem que uma ou outra tomem lugar hierarquizado, mas, pelo contrário, ajudam os/as professores/as pesquisadores/as e pesquisadores/as externos a potencializarem o diálogo entre teoria/prática.

A concepção de professor/a pesquisador/a, para essas autoras, apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isso signifique a supremacia da prática sobre a teoria. Schopenhauer utiliza a metáfora do ato de comer e a digestão por para falar da relação teoria /prática.

Assim como a leitura, a mera experiência não pode substituir o pensamento. A pura empiria está para o pensamento como o ato de comer está para a digestão e a assimilação. Quando a experiência se vangloria de somente ela, por meio de suas descobertas, fez progredir o saber humano, é como se a boca quisesse se gabar por sustentar sozinha a existência do corpo (SCHOPENHAUER, 2010, p. 49).

Para Esteban e Zaccur (2002), a prática é vista como ponto de partida e de finalidade da teoria, já que, a partir dela, se esboçam caminhos a percorrer e

redimensionam-se as interpretações dos cotidianos, com base nos problemas que emergem e são formulados aí, no cotidiano.

Com isso, o aprofundamento teórico tem o sentido de busca da superação dos limites encontrados, onde as intervenções seriam mais eficazes, por serem compatíveis com o contexto em discussão e não por reflexões abstratas. Pois, “[...] o movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa ajudar o/a professor/a, não só, mas também o/a pesquisador externo, [...] entender melhor e redimensionar seu cotidiano” (ESTEBAN; ZACCUR 2002, p. 22), bem como ajudar nas (re)formulações teóricas/práticas

Nesse sentido, penso que os procedimentos de campo precisam passar por um diálogo que fortaleça mutuamente a relação prática/teoria do/a professor/a e do/a pesquisador/a.

Percebo que, apesar de autores, como Ferraço (2003), Alves (2002), Oliveira (2008), entre outros que estudam o cotidiano, virem indicando a necessidade de deixar de se falar do e sobre o professor, para falar com o professor na sua prática e cotidiano, ainda há certo enclausuramento, de alguns pesquisadores em seus laboratórios, escritórios, o que dificulta a criação de espaços compartilhados, assim como de muitos professores em suas escolas. Não só o/a professor/a, mas também o pesquisador precisam pôr sua prática investigativa em questão. Nesse sentido, Alves (2002) vem corroborar o que também penso a esse respeito, quando diz que, enquanto formador/a de professores/as, ela e sua prática também devem ser pesquisadas, e cada um deve se entender como professor/a pesquisador/a de sua própria prática, para além de pesquisadores/as das práticas dos/as professores/a.

Noto a necessidade de o/a pesquisador/a também habitar os cotidianos das escolas, pois um/a pesquisador/a que não está envolvido com esse cotidiano e pretende discutir sobre as práticas escolares, poderia ter tal atitude comparada com as discussões feitas por Schopenhauer (2010) sobre as pessoas que passam suas vidas lendo e tiram sua sabedoria somente dos livros, das ideias de outros, não as experienciam. São semelhantes àquelas que, a partir de muitas descrições de

viagem, têm informações precisas a respeito de um país. Elas podem fornecer detalhes sobre o lugar, mas não dispõem de conhecimento profundo e contextualizado das características de um país. Assim também seria um pesquisador que não vivenciou a experiência do/com/no cotidiano escolar. Pode até falar sobre, mas a partir do olhar e da narrativa do outro.

É preciso abrir-nos aos cotidianos escolares, se quisermos falar com e “deles” e, por outro lado, a escola deve abrir-se aos investigadores que queiram dialogar. Teríamos, assim, um sistema formador em rede inter-relacionando a escola, o/a professor/a e instituição formadora. A formação em rede pressupõe uma formação mútua, em que a universidade pode se relacionar com as escolas e vice-versa. No entendimento de Aguerrondo (2009), para que um sistema educativo seja capaz de se tecer em rede, faz-se necessário mudar o relacionamento entre a instituição de formação de professores e outras instituições de ensino, onde a universidade passa a se relacionar com as escolas não só como espaço para realizar as práticas dos futuros docentes, mas principalmente como espaço de diálogo e reflexões pedagógicas tanto de um como de outro.

A mudança no relacionamento pode passar por um processo em que o/a professor/a, ao terminar sua formação inicial e ir para a escola, não perca o vínculo com os grupos de pesquisas e os pesquisadores da universidade, pois assim estariam mantendo o diálogo entre a escola e a universidade. Dessa forma, a produção do conhecimento e as práticas pedagógicas estariam em permanente atualização e ressignificação de acordo com as emergências que são suscitadas no cotidiano escolar. Essa emergência não deve ser entendida como algo pragmático, para atender a algo pontual ou eventual, mas deve ser vista como algo que, por ser emergente, ainda não se sabe como lidar com ela e, por isso, necessita de um amplo diálogo entre escola e universidade.

Talvez a reconquista da legitimidade da universidade passe pelo seu (re)ligamento aos outros graus de ensino, pela via do tripé que a sustenta: ensino, extensão e pesquisa, para que aconteça uma educação permanente de uma maneira articulada e colaborativa.

Se a universidade se sustenta como tal, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, a extensão deveria, segundo Santos (2008), não só abrir-se de dentro para fora, mas de fora para dentro. Acredito que isso iria fazer com que os/as professores/as das escolas se sentissem à vontade ao desejar ter acesso ao que se está pesquisando e, ao mesmo tempo, fazer parte da equipe de pesquisadores, trazendo para o meio acadêmico os saberes produzidos na escola e vice-versa. No entanto, os laboratórios de estudos existentes na universidade tendem em organizar os horários de estudos em espaço/tempos que não favorecem aos/as professores/as participar das discussões.

Outra maneira de estabelecer esse vínculo seria por meio dos grupos ou laboratórios de estudos que mantêm alunos bolsistas em projetos de pesquisa, estimulando esses alunos para que desenvolvam projetos juntamente com os/as professores/as nas escolas a partir das problemáticas suscitadas pelas diferentes realidades escolares, utilizando-se da pesquisa-ação, pois essa “[...] é uma área de legitimação da universidade que transcende a extensão uma vez que tanto atuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação” (SANTOS 2008, p. 68). Esse vínculo pode fortalecer e estimular a constituição do/a professor/a como pesquisador/a.

Não, propriamente, nessa perspectiva, mas na perspectiva da melhoria do Índice Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Ministério da Educação e Cultura coloca em desenvolvimento o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Prolicen também caminha nessa perspectiva. O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Os supervisores, que são os/as professores/as das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, também recebem bolsas como incentivo à participação e formação continuada.

O programa tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

A intenção do programa é unir as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica esteja abaixo da média nacional.

Entre as propostas do Pibid, está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: Ciência e Matemática de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio.

Penso que o programa não deveria se destinar apenas a apoiar as escolas com baixo índice nesses componentes curriculares, mas deveria se estender a todas as escolas e componentes curriculares. Assim, estaria incentivando a formação continuada dos professores e dos alunos em formação inicial de forma colaborativa, construindo, então, outra cultura de formação e investigação. Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), já existe uma experiência com o Pibid Linguagens, desenvolvido por dois grupos acadêmicos: o curso de Educação Física e o de Letras.

Ao querer estreitar vínculos, entre escola e universidade, é fundamental pensar também nas metodologias que se fariam necessárias nesse processo de diálogo interinstitucional que se quer estabelecer. A pesquisa-ação pode ser pensada como possibilidade de fortalecimento desses vínculos e na formação de educadores como pesquisadores de suas práticas pedagógicas.

Para fundamentar a opção metodológica, tomei por base autores que entendem a pesquisa-ação como uma atitude de implicação dos sujeitos na ação investigada e como sujeitos que se investigam. Implicação esta que, para Barbier (2002), não

consiste só em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa, mas como “[...] o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação” (p. 102). A implicação consiste em o sujeito estar envolvido com todos os seus sentidos, desejos e concepções.

Segundo Pimenta (2006), os/as professores/as que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua formação, sua condição de trabalhador/a, bem como sobre os limites e possibilidades do seu trabalho. A pesquisa-ação pode se constituir em uma ação propícia à compreensão, análise e crítica das realidades. No entanto, precisamos analisar os conceitos que se veiculam sobre a pesquisa-ação educacional.

Nesse sentido, Geraldi et al. (1998) alertam que tem sido comum no Brasil utilizar o conceito de pesquisa-ação no ensino, baseado nas propostas de pesquisa-ação participante e de pesquisa-ação divulgadas pelas ciências sociais da América Latina emergidas na década de 1980. Propostas que fizeram parte do movimento político e epistemológico que procurava identificar novos processos de investigação, capazes de colocar em questão a divisão entre sujeito e objeto de investigação nas ciências humanas, bem como entre reflexão/ação/intervenção. Essas propostas buscavam responder a tais dicotomias, já denunciadas pela pesquisa social, que eram realizadas na América Latina, com financiamentos de fundações norte-americanas e europeias, em que os resultados nunca eram devolvidos aos “sujeitos-objetos” de investigação e, quando eram “devolvidos”, principalmente em países periféricos, voltavam em forma de “mercadorias” para os “objetos consumidores” (GERALDI et al, 1998)

Contudo, outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos em que a pesquisa-ação não é tomada como instrumento para produção mercadológica.

De acordo com Geraldi et al (1998), é nesse contexto de busca de superações provisórias e rupturas epistemológicas que surgem a pesquisa participante, a

pesquisa-ação, a intervenção participante, a observação participante. No Brasil, tais propostas começaram a ser divulgadas nos trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent. Este último entende a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2008, p.16).

No entanto, para se pensar em uma perspectiva de formação e constituição do/a professor/a pesquisador/a, tal conceituação se limitaria ao/a professor/a como colaborador/a e não como sujeito que investiga e que se investiga. Como também pensa Giraldi et al. (1998), o professor/a pesquisador/a não são “participantes representativos da situação ou do problema”, mas são pesquisadores de uma dada situação eleita por eles/as, em que eles/as próprios/as também se investigam.

Além de ampliar os conhecimentos, a pesquisa-ação defendida por Zeichner (apud GERALDI et al., 1998) apresenta três dimensões, quais sejam: a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, ou à dicotomia de quem produz e aplica conhecimento; a da prática social e política; e a da luta para tornar mais visível o conhecimento tecido pelos/as professores. Na pesquisa-ação, os/as professores/as são sujeitos que pesquisam sobre suas práticas (gestão de aula, estratégias de ensino, etc.), condições sociais e políticas de trabalho. São sujeitos praticantes da pesquisa e não somente participantes ou colaboradores, que assumem uma posição hierárquica inferior ao/as pesquisadores/as externos.

Nesse sentido, a pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, diz respeito às práticas reais dos sujeitos, que estão envolvidos no processo de aprendizagem, “[...] cujos frutos são as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com os outros; em suas intenções e naquilo que valorizam; nos discursos nos quais entendem e interpretam o mundo” (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 49-50). Nesse processo de aprendizagem, por meio da

pesquisa-ação, os/as professoras podem passar a entender de forma significativa e criticamente as suas práticas sociais e educacionais.

A pesquisa-ação, para Kemmis e McTaggart (1992), é entendida como forma de motivar os professores a teorizarem sobre suas práticas e, ao fazerem isso, estaria expressando, inicialmente, o modo de ser e de operar as suas práticas, já que a investigação não se dá especificamente sobre uma pessoa, mas é realizada por determinadas pessoas no/do seu próprio trabalho.

A investigação-ação é uma investigação que considera as pessoas como agentes autônomos, responsáveis e participantes ativos na elaboração de suas próprias histórias e condições de vida [...]. Não considera as pessoas como objetos de investigação, mas as encoraja a trabalhar juntas, como sujeitos conscientes e como agentes de mudança e melhoria ¹⁴ (tradução minha).

Nada podemos conhecer ou mudar o que nos interessa, segundo Barbier (2004), sem que sejamos parte integrante e sujeito na/da pesquisa, sem que estejamos envolvidos inteiramente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa e racional. Com esse entendimento de sujeito ativo por inteiro é que o autor concebe a pesquisa-ação como algo eminentemente pedagógico e político e, por excelência, pertencente à categoria da formação no sentido do desenvolvimento do potencial humano.

Esse potencial no processo formativo da pesquisa-ação, para Franco (2005), dá-se na medida em que as pessoas envolvidas percebem as transformações que vão ocorrendo em si próprias e no processo. Com isso, a pesquisa-ação assume também um caráter emancipatório, já que as pessoas passam a ter a oportunidade de se desvencilhar dos mitos e preconceitos colonizadores que as distanciam do desejo de mudanças e de reorganizar suas autoconcepções de sujeitos políticos e

¹⁴“La investigación-acción es una investigación que considera a las personas agentes autônomos y responsables, participantes activos em la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida [...]. No considera a las personas como objetos de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes del cambio y la mejora” (KEMMIS; McTAGGART, 1992, p. 29).

históricos. Como tal, podem mudar o percurso de suas práticas e possivelmente de seu grupo, se assim o grupo desejar.

Tais concepções de pesquisa-ação me fazem entender que, ao escolher uma determinada metodologia, estou tomando, também, uma atitude política, perante a concepção de ciência, de conhecimento que pretendo seguir, uma concepção que considera todas as dimensões constitutivas do humano em suas diferentes expressões (de racionalidades, afetos, sentidos, saberes, desejos, etc.).

Contudo, reconheço minha insuficiência (limitação) epistemológica, tanto quanto às discussões em torno do paradigma dominante quanto do emergente, que, ainda, não me permite reflexões mais profundas, mas, mesmo me encontrando na superfície dessa discussão, ela me permite entender que, para se pensar em uma perspectiva da pesquisa-ação e do/a professor/a pesquisador/a de sua prática, o paradigma dominante da ciência pode ser limitado para tais perspectivas, pois a formação humana e profissional da docência não pode se reduzir à racionalidade cognitivo-instrumental técnico e nem limitar-se ao princípio de mercado, bem como não pode fazer objeto os sujeitos praticantes de uma sociedade.

Na concepção moderna de ciência, segundo Santos (2009), o conhecimento objetivo e “rigoroso” não pode tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções de valor. Nessa base se constituiu a distinção dicotômica sujeito/objeto, conhecimento verdadeiro e senso comum (considerado superficial, ilusório e falso). Essa distinção garantiu e, ainda, tem garantido a separação entre condições de conhecimento e objeto de conhecimento.

Nas ciências sociais, a distinção epistemológica entre sujeito e objeto teve de se articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objeto. Na antropologia cultural e social, a distinção e a distância epistemológica e empírica entre o sujeito (o europeu “civilizado”) e o objeto (povo “selvagem”), por ser enorme, foi abreviada por meio de trabalho etnográfico e observação participativa. Na Sociologia, pelo contrário, por ser uma distância pequena ou quase nula, eram cientistas “civilizados” que estudavam os seus concidadãos, “primitivos”. Contudo, a

distinção epistemológica obrigou que essa distância fosse aumentada por meio de metodologia de distanciamento, como: métodos quantitativos, inquérito sociológico, análise documental e entrevista estruturada. Essas concepções também aprofundam a distinção entre humano e não humano. O não humano epistemológico tanto pode ser a natureza como a sociedade.

De acordo com Santos (2009), quando Durkheim afirma que os fatos sociais são coisas, devendo ser analisados como tais, houve, aí, uma desumanização do objeto, que contribuiu para consolidar uma concepção de conhecimento instrumental e regulatório, cuja forma de saber era a conquista do caos pela ordem. Esse momento de ignorância, o colonialismo, revela a incapacidade de estabelecer uma relação com o outro, a não ser transformando-o em objeto.

Contudo, segundo o autor, o regresso do sujeito tem sido anunciado por outras concepções de ciência que têm vindo a ser produzidas, que concebem o ato de conhecimento e o produto do conhecimento como inseparáveis. Sendo assim, de acordo com o autor, o objeto é a continuação do sujeito por outros meios e, por isso, todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento, pois ele não descobre, cria.

Nessa perspectiva, o conhecimento não se faz por construção, que nos leva à ideia de tijolo por tijolo, ou por ciclos de aprendizagem, representado em grafia de “árvore”. De acordo Alves (1998, 2002), nessa grafia, o conhecimento é entendido como algo a ser acumulado ordenado, linear e hierarquicamente, com o único e obrigatório caminho do saber ao mais saber, do senso comum ao saber científico. Pelo contrário, o conhecimento é produzido. Sua tessitura se dá em uma rede de relações e interações de sujeitos em suas práticas sociais e “práticas cognitivas” Najmanovich (2001). Sendo assim, como não existe uma única prática social e nem uma única prática cognitiva, os caminhos para o saber são múltiplos. Isso implica dizer que existem saberes e não verdades eternas. Nessa perspectiva, de acordo com Najmanovich (2001, p. 128-129):

O conhecimento não é algo que está além do reino das verdades eternas, e sim aquilo que produzimos em nossa ação cognitiva, uma vez que somos

capazes de produzir e de construir mundos de experiências mediante nossos sistemas simbólicos [...] é um processo dinâmico e encarnado em sujeitos e instituições sociais em interação com seu meio ambiente vital e em permanente transformação.

Como o conhecimento é dinâmico e encarnado em sujeitos, ele é autoconhecimento e por isso, segundo Santos (2009), assume o caráter autobiográfico.

Essas perspectivas de conhecimento criam a possibilidade de desmitificar a ideia de que o/a professor/a da escola não produz conhecimento ou, se produz, não é verdadeiro, é superficial, faz parte do senso comum. Assim sendo, o que seria do conhecimento, dito científico, produzido até então, sobre formação e práticas pedagógicas, se não fosse o conhecimento produzido no/pelo senso comum dos/as professores/as e/em suas práticas pedagógicas?

Dessa forma, a produção do conhecimento realizada pelos/as professores/as em seus cotidianos e os produzidos pelos pesquisadores acadêmicos precisam ser (re)articulados, no sentido de indicar possibilidades de reinvenção da formação docente em direção ao conhecimento-emancipação de ambos, professor/a e pesquisador/a acadêmico/a. Segundo Santos (2009, p. 84), o conhecimento emancipação é “[...] um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. O conhecimento-emancipação se pauta no princípio de solidariedade que, para o autor, é um conhecimento-reconhecimento em que conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito,

Como a pesquisa-ação e professor/a pesquisador/a são concepções em que os próprios sujeitos criam argumentos e decidem como irão problematizar suas práticas, isso pode contribuir na produção de conhecimento-emancipação e na reinvenção da formação e das práticas pedagógicas, no momento em que colocam em análise as suas próprias práticas pedagógicas e de investigação. Essas concepções podem levar a uma *novíssima retórica* (SANTOS, 2009) para a formação docente, já que partem dos conhecimentos marginalizados, ou seja, dos

saberes docentes, que, por muito tempo, foram designados à “categoria” de senso comum e, por isso, entendidos como inferiores.

De acordo com Santos (2009), na *novíssima retórica*, a adesão dos sujeitos se dá pelo convencimento, baseado na avaliação das razões para agir e não por persuasão, alicerçada na motivação para agir. Deve acentuar as boas razões em detrimento da produção de resultados.

Nesse sentido, a polaridade auditório/orador é descentrada para se transformar, de acordo com o autor, em uma sequência dinâmica de posições de orador e de posições de auditório intermutáveis e recíprocas, de forma que torne o resultado do intercâmbio argumentativo inacabado, porque o orador inicial se transforma em auditório e vice-versa e, por outro lado, porque a direção do convencimento pode ou não acontecer e ser mudado. Por meio do diálogo o conhecimento progride na medida em que progride o autoconhecimento.

A produção de conhecimento que tem se pautado pela pesquisa-ação e pela concepção de professor/a pesquisador/a se aproximam dessa novíssima retórica, pois, na medida em que os sujeitos estão intimamente implicados e são eles próprios sujeitos na/da investigação, eles passam a falar e pôr em questão eles próprios e as suas práticas.

A pesquisa-ação como suporte metodológico na construção solidária, participativa no processo de produção de conhecimento-emancipação, nos faz entender que os sujeitos envolvidos nesse processo venham desenvolver não só uma, das tantas outras racionalidades. Como vemos em Santos (2009), as racionalidades definidas por Weber não se limitam ao aspecto cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia, mas também se desenvolvem no âmbito da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, da moral-prática da ética e do direito.

Com isso, devo entender que, ao escolhermos um determinado caminho, estamos tomando uma atitude política em frente ao que pensamos sobre determinadas concepções de ciência, de pesquisador/a, de teoria e prática. Sendo uma atitude

política, poderá fazer com que se realizem mudanças, por meio de atitudes críticas que cada professor/a envolvido/a passa a ter sobre sua prática e discurso, pessoal/profissional. Isso pode fazer com que haja um movimento a caminho de mudanças e melhorias, não só no espaço da sala de aula, mas também no ambiente escolar.

No entanto, não devemos nos limitar a esse espaço, mas, como pensa Linhares (2006), precisamos buscar fazer com que as produções de ciências políticas, de sociologia do trabalho e, especificamente, a formação continuada do professor, deem visibilidade ao desamparo e isolamento social, no qual o professor se encontra no processo de objetivação de seu trabalho docente e científico, pois,

Para ensinar e aprender nas escolas é indispensável que circule entre os professores o alento de uma confiança legitimada, com capacidade criadora que encontre condições de vicejar apoiada em tempos e espaços de convivência institucionalizados, onde os professores sejam estimulados a exercícios de teorizações permanentes, sempre atentos para conectarem o local com o universal, os movimentos instituintes da escola com as forças progressistas da sociedade (LINHARES, 2006, p. 7).

Com a percepção de que é preciso garantir espaço/tempo para estimular os professores à investigação e teorizações, busco parceiros/as que estejam dispostos/as a esse desafio, pois

A pesquisa-ação não deve ser compreendida como ato inaugural solitário [...] é preciso trabalhar na perspectiva coletivo-colaborativa, estimulando os professores de Educação Física a agirem de forma crítica, reflexiva sobre sua prática pedagógica, e se percebendo como sujeitos que devem buscar ferramentas necessárias para construir a sua autonomia e autoria docente (BRACHT et. al, 2007, p. 15-16).

As transformações podem se realizar quando o sujeito ou grupo consentirem (se colocarem receptivos) mudanças em suas dinâmicas cotidianas. A transformação, assim como a emancipação, não ocorre de fora para dentro, pelo desejo do/a pesquisador/a acadêmico, mas pelo desejo do grupo. Do contrário, seria imposição e, sendo assim, não se configura como emancipação, mas subordinação.

Para que essa subordinação não venha a ocorrer, precisamos estar atentos ao alerta que Santos (2008) faz sobre a nova centralidade que está sendo concedida à pesquisa-ação. Isso se deve ao fato de “[...] a transnacionalização da educação superior trazer em seu bojo o projeto de transformar a universidade num centro de pesquisa-ação a serviço do capitalismo global” (SANTOS, 2008, p.68). Isso faz com que a pesquisa e a educação se transformem em produtos mercadológicos.

Para contrapor-se a essa investida, é preciso a construção de uma alternativa que marque a utilidade social da universidade, que essa utilidade seja formulada de modo contra-hegemônico.

A função social da universidade talvez pudesse ser fortalecida pela parceria e ação no domínio pedagógico e científico com as escolas públicas, no tocante a programas de formação continuada dos/as professores e apoio ao processo de aprendizagem dos/as alunos/as, via trabalho de extensão universitária, de alunos dos cursos de licenciatura que iriam para as escolas públicas como colaboradores e aprendizes. Poderia ocorrer uma formação que considere a mutualidade desse processo. “Os acadêmicos proveem os professores de conhecimentos sobre método de pesquisa, assistência na análise e interpretação dos dados e os professores proveem os pesquisadores de um melhor entendimento do contexto da escola e cotidianos, currículo e instrução” (ZEICHNER 1998, p. 222). Dessa forma, a relação universidade/escola e pesquisador/professor não seria conduzida por uma perspectiva dicotomizada, funcionalista e ou pragmática, mas sim por um processo de formação em que se vislumbra a construção de uma *novíssima retórica*, em que se reconheça a mutualidade de suas influências e contribuições dos sujeitos e instituições no processo formativo.

2.1 PESQUISA-AÇÃO E PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: UMA NOVÍSSIMA RETÓRICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Sabemos que várias são as iniciativas de pensar a formação de educadores/as a partir da implicação deles/as na produção de conhecimento, mas, mesmo com tais iniciativas, ainda vige na universidade o colonialismo do conhecimento, que separa objeto/sujeito, teoria/prática, pesquisa acadêmica/cotidiano, orador/auditório distanciando o/a professor/a do conhecimento-emancipação, pois coloca a universidade como detentora do saber e os/as professores/as como consumidores do que foi produzido ali.

Ao me aproximar da ideia da *novíssima retórica* proposta por Santos (2009), que põe em questão essas separações, entendo que pode ser possível vislumbrar outros olhares sobre a formação de educadores/as, a partir do diálogo que a pesquisa-ação pode permitir entre pesquisador/a professor/a e cotidiano. Na pesquisa-ação, a produção do conhecimento é descentralizada da figura do pesquisador acadêmico e, assim, o/a professor/a e o/a pesquisador/a trocam mutuamente de posições ou de papéis. Nesse sentido, o “auditório professores/as” e de “orador pesquisadores/as” deixam de ter lugares fixos, estão em constante movimento e se afetam mutuamente; não há centralidade nem de um nem do outro. Assim, as estruturas de poder passam a ser deslocadas, sem, necessariamente, serem substituídas, para que outras possam ser consideradas, pois, conforme Ernest Laclau (apud HALL, 2005, p.16), “[...] uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade de centros de poder’”.

A estrutura conceitual da ciência moderna foi construída, segundo Santos (2009), sobre o princípio de regulação e está centrada na racionalidade cognitivo-instrumental, por conseguinte reforça o conhecimento-regulação. Com isso, para se pensar a reconstrução do conhecimento-emancipação como uma nova forma de saber, o autor indica que se faz necessário descentrar essa estrutura, o que intui começar pelas representações inacabadas e negligenciadas por esse paradigma.

Sendo assim, devemos começar pelo princípio de comunidade e pela racionalidade estético-expressiva que são as representações mais abertas e inacabadas que a modernidade deixou. Dentre os três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio da comunidade foi o mais negligenciado.

Com tal negligência, para Santos (2009), esse princípio se coloca como menos afetado por determinações técnico-instrumentais, o que possibilita abrir um diálogo potencializador com o pilar da emancipação. Por ser uma representação que se encontra aberta e incompleta, seus elementos constitutivos também são abertos e inacabados, justamente por se encontrarem na esfera da subjetividade humana, a qual não se presta a enumerações e determinações exaustivas, nem tampouco a generalizações.

É possível perceber tentativas de deslocar o/a pesquisador/a/universidade do lugar de saber privilegiado em relação ao professor/a/cotidiano. Tem-se tentado construir um diálogo com estes/as e com seus cotidianos, de forma que percebam que os saberes e as ignorâncias se entrecruzam. Sendo assim, não existe um saber ou ignorância absoluta em um determinado lugar. Então podemos entender como Santos (2009, p.78) que

Todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um a outro. Não há, pois, nem ignorância em geral e nem saber em geral.

Para Santos (2009), o paradigma da modernidade se assenta em dois pilares, o da regulação e o da emancipação e comporta dois tipos de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, constituídos por três princípios ou lógicas: o primeiro pilar é constituído pelo princípio do Estado; o do mercado e o princípio da comunidade. O pilar do conhecimento-emancipação é constituído pelas lógicas da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e tecnologia e a da racionalidade moral-prática e do direito.

No entanto, segundo esse autor, esse paradigma se ateve aos princípios de Estado e mercado regidos pela lógica da racionalidade cognitivo-instrumental, o que fez com que o princípio de comunidade e a racionalidade estético-expressiva fossem negligenciados. Com isso, o conhecimento-regulação se sobrepôs ao conhecimento-emancipação, fazendo com que o estado de saber no conhecimento-emancipação passasse a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem). A ordem torna-se a forma hegemônica de saber, e o caos, a forma hegemônica de ignorância.

Essa concepção ainda faz com que os/as professores/as e seus cotidianos sejam vistos como lugares de saberes inferiores, em que são tomados como objeto de observação e análise unilateral. Suas produções e práticas são vistas como estado de saber ignorante.

Nessa percepção unilateral, o/a professor/a é visto como alguém a ser pensado, um aplicacionista das teorias que, muitas vezes, são produzidas distante das diferentes realidades as quais os/as professores/as estão envolvidos/as.

Ao falar de professor/a, é preciso que se fale com ele/ela e não dele/dela, assim como com/no seu cotidiano, do contrário se estaria supondo que existe um/a professor/a e um cotidiano esperando que alguém venha descobri-lo e ou explicá-lo. Isso contribui para que o/a professore/a se veja como um mero colaborador/a e não como sujeito que investiga e que pode investigar-se a si mesmo, assim como suas práticas e cotidianos.

A formação de professor/a pesquisador/a não se dá por persuasão, mas pelos argumentos que os/as próprios/as professores/as constroem como válidos para suas práticas investigativas. Nesse percurso investigativo, vão se subsidiando para questionar o cotidiano, do qual é parte, e sua relação com a sociedade, ampliando, assim, a percepção de si, de seus alunos/as e colegas como sujeitos que produzem, destroem e refazem conhecimentos.

A pesquisa-ação, como proposta metodológica na formação de professores/as, pode permitir que se tornem pesquisadores/as de suas práticas pedagógicas, pois eles/a próprios/as estão implicados/as na ação que irão investigar. São eles/as mesmos/as que criam os argumentos de convencimento para agir e transformar suas práticas. Estariam, dessa forma, construindo uma novíssima retórica para sua formação e prática pedagógica numa perspectiva do/a professor/a pesquisadora.

Aos poucos, essa novíssima retórica está sendo construída a partir de experiências concretas em formação continuada de educadores, tanto na educação como na especificidade da Educação Física, que se orientam na proposta metodológica da pesquisa-ação. Por exemplo, segundo Bacht et al. (2007), o LeseF-Ufes realizou uma pesquisa coletiva entre o período de 1996-2001 com a intenção de mapear e descrever as condições em que se desenvolvia o ensino da Educação Física nas escolas públicas e particulares do Estado. Isso desencadeou numa proposta de formação continuada nessa realidade na forma de um curso de Pós-Graduação com a metodologia da pesquisa-ação.

Betti (2009) defende a pesquisa-ação como a alternativa metodológica mais adequada para a pesquisa em Educação Física escolar. No entanto, entende que o termo intervenção, que está frequentemente associado à pesquisa-ação, corre o risco de carregar uma conotação autoritária, já que “[...] intervir significa ingerir-se (em matéria, questão); interpor sua autoridade; usar de seu poder de controle” (BETTI, 2009, p. 286). Assim, prefere falar em interlocução do/a pesquisador/a com os/as professores/as e destes/as com suas práticas. Com esse entendimento, traz variadas possibilidades de trabalhos pedagógicos desenvolvidos a partir da metodologia da pesquisa-ação em diferentes ambientes e realidades escolares, que podem contribuir para se pensar em propostas de formação continuada com base na pesquisa-ação.¹⁵

¹⁵ Estudo sobre imagens e ação que discute a escola, os/as professores/as, a Educação Física, cultura corporal de movimento e as mídias. Outro exemplo dessas experiências em educação pode ser visto no trabalho que Pimenta (2006) desenvolveu com alunos/as egressos/as da licenciatura e com professores/as do ensino público do Estado de São Paulo.

Mesmo não sendo especificamente no contexto da formação docente, Santos (2008) traz outras experiências no âmbito internacional, que foram ressurgindo e desenvolvidas a partir de experiências com a pesquisa-ação e de ativismo de cientistas e estudantes nos anos 70 do século XX, em vários países europeus e em outras partes, como é o caso das “oficinas de ciência”, “Pesquisa comunitária” nos USA. Esse movimento, já organizado internacionalmente na rede “conhecimento vivo”, visa a criar espaço público de saberes onde a universidade possa confrontar a injustiça cognitiva por meio da reorientação solidária das suas funções. As oficinas de ciência são um híbrido de combinação da pesquisa-ação e da ecologia de saberes.

Cada uma dessas oficinas, segundo Santos (2008), pode estar ligada a uma universidade e, dentro desta, a um departamento ou unidade orgânica específica e que responde a solicitações de cidadãos ou de grupos de cidadãos para o desenvolvimento de projetos que sejam claramente de interesse público. A constituição das equipes inclui todos os interessados que irão elaborar o projeto e a metodologia participativa de intervenção. De acordo com esse autor, na Dinamarca, por exemplo, as oficinas são integradas às atividades curriculares de diferentes cursos.

Essas oficinas se mostram como experiências democratizantes e de aproximação com as diferentes comunidades no processo produtivo do conhecimento. Assim também se pode pensar no âmbito da formação continuada.

Ao trazer exemplos de experiências metodológicas com base na pesquisa-ação, que se concretizaram em diferentes realidades, acredito ser possível construir uma “novíssima retórica” para a formação continuada, para as práticas pedagógicas e na relação escola/universidade/pesquisador/a. Para tal, precisamos realizar um trabalho de campo em busca de sujeitos interessados em estabelecer o diálogo nessa construção em que eles/as mesmo/as se veem e se assumam como sujeitos que investigam e se investigam.

Para Santos (2009), é por via da tradução que uma necessidade, uma aspiração, uma prática em uma dada cultura pode se tornar compreensível e inteligível por outra cultura. Nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação na formação de professores pressupõe um trabalho de tradução, pois abre a possibilidade de produzir inteligibilidades entre os múltiplos diálogos e entre os diversos saberes e fazeres que os/as professores/as criam em seus cotidianos, já que, nesse sentido, na pesquisa-ação, a produção do conhecimento se dá pelo reconhecimento dos sujeitos como produtores. Sendo assim, no capítulo seguinte, descreverei os caminhos tomados para se pensar essa possibilidade de inteligibilidades

CAPITULO III

3 TRABALHO DE CAMPO

Neste capítulo, narro os procedimentos de entrada no campo, a organização e o desenvolvimento da pesquisa, indicando como se deu a adesão das professoras e quem são essas professoras e também falo sobre a minha aproximação com as escolas onde aconteceram as interlocuções das e com as professoras. A rede formação “Sobre-vivências” e a atuação das professoras em suas práticas pedagógicas e a pesquisa-ação serão itens focalizadas.

3.1 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa-ação foi realizada compreendendo reuniões com o Leseq/orientador e reuniões com o representante da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, encontros com as professoras, destinados aos relatos, discussões, interlocuções e acompanhamento de seus trabalhos nas escolas. Essa organização me permitiu entender que, quando se está falando da pesquisa-ação, não se pode pensar nos dados como algo que está ali para ser coletado, mas, sim produzido. Esses dados são vivos, acontecem em tempo real na (con)vivência com os sujeitos que estão ativamente envolvidos no processo de produção e reflexão, pelas interações e trocas que se dão no caminhar.

Dessa forma, utilizarei o termo produção e não coleta de dados. Sendo assim, esses se constituíram a partir dos registros (relatórios) dos encontros de formação continuada do ano de 2008; dos memoriais das professoras; das trocas de correspondências eletrônicas; dos relatos elaborados pelas professoras de suas práticas pedagógicas; dos encontros de estudos, gravados e transcritos; das anotações em meu diário de campo e no das professoras; da observação participante; das entrevistas audiografadas, transcritas e validadas pelas professoras.

Para que pudesse realizar essa produção, a pesquisa-ação apresentou um delineamento em dois níveis:

- a) por um lado, realizei uma pesquisa-ação com as professoras, já que um dos objetivos era identificar em que medida uma experiência com pesquisa-ação pode contribuir para que professores/as incorporem a pesquisa em sua prática pedagógica
- b) por outro, as próprias professoras também foram estimuladas a realizar uma pesquisa-ação, já que o outro objetivo era identificar em que medida isso é possível, considerando-se as condições concretas dos cotidianos escolares.

A pesquisa se desenvolveu em cinco fases. A primeira destinou-se à preparação dos trâmites burocráticos, contato com os/as professores/as e reunião com a Gerência de Esporte Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, para os devidos esclarecimentos do objetivo da pesquisa e acertos quanto às condições que a instituição iria oferecer para a sua realização. Esses procedimentos foram realizados mediante as orientações do meu orientador.

A segunda fase da pesquisa-ação compreendeu reuniões com o Lese/orientador e encontro com as professoras. Nesses encontros, nem sempre todas estavam presentes, como foi o caso de uma das professoras que, posteriormente, justificava sua ausência em decorrência de outras atribuições que precisava dar conta, às vezes na própria escola ou em compromissos com a família. Em uma pesquisa, assim como em sala de aula, não se pode esperar que as reflexões e os retornos dos sujeitos envolvidos diante das interlocuções aconteçam de forma homogênea. Creio que não conseguimos acessar a todos de uma mesma maneira. Uns se envolvem mais, outros menos, ou melhor, cada um se envolve de acordo com suas motivações e interesses. Isso também ocorreu nesta pesquisa.

Ainda nessa fase, os encontros foram destinados aos relatos e identificação dos temas que as professoras consideravam serem problemas ou que dificultavam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Temas que se constituíram em objeto de estudo, bem como suas problematizações e investigações no cotidiano.

Nesse mesmo período, as professoras construíram e iniciaram o desenvolvimento de suas propostas de pesquisa às quais dariam continuidade no ano seguinte. Nessa fase, ainda não acompanhava as professoras em suas escolas. Nosso diálogo se dava nos encontros que aconteciam a cada 15 dias, a partir de seus relatórios, discussões e problematizações.

A terceira fase da pesquisa foi destinada à avaliação e replanejamento de ensino e/ou propostas de ensino/pesquisa elaboradas pelo grupo de professoras a partir dos temas que as professoras elegeram como problemas.

A quarta fase constitui-se na reelaboração, coletiva, dos planejamentos de ensino/pesquisa, pelo grupo. A partir desta fase, passei a acompanhar suas propostas de intervenção, uma vez por semana, em suas escolas. A quinta fase destinou-se à avaliação. Cada uma dessas fases será detalhada adiante.

A presente narrativa efetivou-se conforme o processo que orientou a organização da pesquisa, ou seja, de acordo com as fases descritas. Sendo assim, na seção seguinte, exponho, primeiramente, o processo que orientou a primeira fase da pesquisa, a adesão dos/as professores/as, onde, com quem e como aconteceram as reuniões realizadas com a Secretaria de Educação em busca de apoio ao desenvolvimento da pesquisa-ação.

3.2 A ADESÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES NA PESQUISA-AÇÃO

O convite a participar da pesquisa foi endereçado ao/as professores/as que participavam dos encontros de formação continuada que eram oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha. Acredito que o bom nível de relacionamento que mantive com esse grupo durante a minha permanência, como dinamizadora da formação, tenha facilitado a adesão voluntária desses/as profissionais. Talvez por perceberem que eu os via e os entendia como sujeitos no/do processo formativo.

A adesão aconteceu em uma das reuniões de formação continuada que se realizavam mensalmente no auditório da Secretaria de Educação, no dia 25-05-2009, coordenada por uma das professoras envolvida nesta pesquisa. Dentre os/a 48 professores/as presentes na reunião, seis deles/as, após terem assistido à exposição sobre o projeto, seus objetivos e metodologia, se interessaram em participar da pesquisa.

Procurei deixar explícito para os/as professores/as que a intenção não era, em momento algum, atribuir juízo de valor, nem avaliar as suas práticas pedagógicas e nem tampouco dizer o que deveriam fazer. Parti da hipótese, assim como pensa Betti (2009), de que os/as professoras/as já têm algo a dizer sobre o que fazer e como fazer. A partir desse pressuposto, coletiva e participativamente, abriríamos um diálogo para se pensar e criar outras possibilidades de in(ter)venções ou inter(invenções). Essas ideias de intervenção me reportam mais ao que ocorre nos cotidianos. Diante dos inesperados, temos que, reciprocamente, alunos/as e professores/as, estarmos inventando e nos reinventando. Dessa forma, não seria eu a indicar caminhos. Esse diálogo e construção se dariam a partir do que Demo (1997) chama de questionamento reconstrutivo do conhecimento disponível, com o desafio comum, qual seja: pensar outras possibilidades de inter(invenções) com nossos pares (alunos/as e professores/as), em nossas práticas pedagógicas, pois, segundo esse autor, o conhecimento é reconstruído, já que sempre partimos de algo. Essas inter(invenções) se davam com base nas reflexões que realizava durante os nossos encontros e nos momentos em que acompanhava as professoras em suas escolas. Não no sentido apontar soluções a problemas com os quais elas se deparavam no cotidiano, mas com o intuito de problematizar alguns dos caminhos escolhidos, sem, no entanto, deixar de sugerir alguma outra possibilidade.

Para que os/as professores/as pudessem se certificar do desejo de abraçar o desafio de participar da pesquisa, enviei-lhes um arquivo do projeto, via *e-mail*, para que melhor pudessem se aproximar da proposta da pesquisa e, com mais tranquilidade, pudessem decidir.

Após a adesão e assinatura do Termo de Consentimento das professoras, tomei as providências legais e encaminhei um documento à Secretaria de Educação solicitando a autorização para realizar a pesquisa na Rede, bem como a disponibilidade dos/as professores/as em dois dias de seus planejamentos, que totalizariam dez horas mensais, para que pudessem participar dos encontros de estudos.

Após encaminhar a solicitação à Secretaria, o gerente de esportes escolares solicitou que eu fizesse uma reunião com as professoras para tratar dos esclarecimentos quanto à participação delas, esclarecendo como se dariam os encontros e a disponibilidade das professoras e explicitar de que maneira a pesquisa poderia contribuir na formação continuada.

Quanto à contribuição da pesquisa, respondi que só saberíamos ao realizar, pois a minha questão de investigação era justamente esta: como uma experiência de formação de professores/as fundamentada na pesquisa-ação pode contribuir na formação de professor/a pesquisador/a de sua prática pedagógica?

Entendo que, para possibilitar que um/a professor/a se torne um/a professor/a pesquisador/a crítico/a de sua prática, é preciso não só voluntarismo, mas também condições (tempo/espço/remuneração) para que suas investigações possam se materializar.

Essa etapa de idas e vindas à Secretaria não foi fácil, pois dependia de boa vontade e disponibilidade do secretário de Educação para assinatura da permissão e liberação dos/as professores/as para iniciar a pesquisa, bem como a minha própria liberação da função de professora, com licença remunerada, para a efetiva participação do processo formativo do mestrado. A ideia que tive diante das minhas investidas com a Secretaria é a de que, discursivamente, considera-se de suma importância o/a professor/a manter-se em formação, sem, no entanto, que para isso a instituição tenha que assumir qualquer compromisso.

Devo dizer, também, que iniciei os encontros com as professoras sem a autorização oficial do Secretário de Educação, que outorgou autoridade à Gerência de Esportes Escolares da rede para assinar as circulares internas que seriam encaminhadas às escolas das professoras, comunicando as datas em que os encontros iriam acontecer.

Diante disso, com essa semioficialidade, solicitei ao dinamizador da formação continuada que, se possível, me repassasse as datas das reuniões de formação oferecida pela Secretaria para que pudesse me organizar e elaborar o cronograma de encontro com as professoras envolvidas na pesquisa, de maneira a não conflitar os horários dos nossos encontros com os da formação. Era preciso garantir, também, a participação das professoras nesses encontros, já que eles se configurariam num *locus* de discussões e de decisões políticas que, muitas vezes, são levadas e deliberadas nas reuniões de formação continuada.

Às vezes, é preciso um pouco de perspicácia, além de organização do trabalho a ser desenvolvido, para não se perder o que já estava garantido. Dessa forma, providenciei o envio antecipado do calendário das reuniões com as professoras para não correr o risco de perda desse espaço/tempo de formação, pois havia, no início do ano, indícios de mudança do secretário de Educação. Uma gestão que tem como base a política de governo nem sempre garante a continuidade de determinados projetos.

Por vezes, fui à Secretaria da Gerência de Esportes Escolares onde eu mesma redigia e enviava, via fax, as circulares internas às escolas, informando das reuniões. Se não fosse dessa maneira, corria o risco de não acontecer em tempo hábil a comunicação às professoras das datas dos encontros da pesquisa. O gerente, que também é professor, muitas vezes, estava em reunião, em visitas às escolas ou tratando da organização dos eventos esportivos da Rede. Contudo, devo destacar que sempre demonstrou boa vontade e solicitude. Creio que isso ocorreu graças à boa relação que estabelecemos durante o período em que ele também foi dinamizador e à minha permanência na Secretaria como professora e dinamizadora da formação continuada.

Junto a esses trâmites, solicitei a licença remunerada para realizar o Curso de Mestrado. O secretário anterior alegou não conceder tal licença, pois iria abrir precedentes. Desconsiderou a Lei Complementar nº 006/02, sobre o estatuto de servidor público do município, que trata de licença para estudo. Diante disso, sugeri-me que cumprisse a carga horária na Secretaria e não na escola, pois assim poderia flexibilizar os horários.

No decorrer do processo de assinatura do termo de Adesão à Pesquisa, três dos/as seis professores/as que se interessaram precisaram se afastar. Um deles devido à sua participação na construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de sua escola. A segunda professora não me respondeu aos *e-mails* informativos das reuniões e nem aos telefonemas, o que me levou a entender que não tinha mais interesse em participar. A outra professora, que já havia participado de dois encontros, alegou que a diretora e a pedagoga se colocaram contra a sua participação, pois não estava tendo mais tempo para se dedicar às atividades e aos projetos esportivos que desenvolvia na escola, pois era no horário de seus planejamentos que ela tratava desses assuntos.

Com isso, o grupo de pesquisa-ação passou a se constituir de três professoras participantes, que tiveram seus nomes fictícios escolhidos por elas: Zínia, Acácia e Rosa Branca. As reuniões do grupo aconteceram quinzenalmente em 17 encontros com aproximadamente quatro horas de duração cada uma.

Os encontros eram realizados na escola da professora Acácia por escolha do grupo, devido à sua localização centralizada, o que facilitava o acesso de todas, além de contar com a boa recepção que tivemos de todos da instituição. Por conhecer essa professora, desde a formação inicial em Educação Física, em tom de brincadeira, falei para ela: "Você vai participar da pesquisa!", após eu fazer a apresentação do projeto aos/as professores/as. Ela me respondeu em meio a risos: "Eu não vou participar porque eu não sou inovadora, eu sou tradicional". Diante disso, falei-lhe que não se tratava de julgamentos de ser ou não inovadora, mas o objetivo era, juntas, problematizar e criar outras possibilidades de *ensinaraprender*. Contudo,

talvez isso a tenha levado a participar, pensando mais em me ajudar com a pesquisa do que, propriamente, colocar em questão as suas práticas pedagógicas.

De acordo com o cronograma da pesquisa, o nosso diálogo e acompanhamento das/com as professoras estavam previstos para acontecer até o final de primeiro semestre de 2010, em cada uma das escolas, uma vez por semana, durante um ano, que se constituíram em 35 visitas de observação participante e de inter(invenções) com as professoras, com duração de aproximadamente cinco horas aula cada.

Com a pesquisa em andamento, ocorreu a primeira mudança de secretário na Rede. Com isso, reabri o processo de solicitação de licença remunerada para continuar o mestrado, que resultou em outra negação, forçando-me sair de licença sem vencimentos, mesmo sabendo das dificuldades financeiras que isso acarretaria.

Enquanto aguardava a publicação da licença, passei, então, a trabalhar em três turnos, por um período de três meses. Foi preciso assumir uma turma do 4º ano de Educação de Jovens e Adultos, no horário noturno, que estava sem professora. Aí foi possível perceber certa negligência em relação à qualidade, as condições materiais e profissionais do ensino noturno aos demais segmentos de ensino. Jovens e adultos, que, por diferentes motivos tiveram que abandonar os estudos e, ao querer retornar, seja pela necessidade que lhes impõem o mercado de trabalho, seja pelo desejo de continuar em seu processo formativo formal, eles se sentem frustrados diante do que é oferecido. Como nunca tinha trabalhado com alfabetização, fui buscar suporte em Freire (1996), procurando encaminhar tal processo a partir da escuta dos saberes e interesse dos/as alunos/a, pois, para o autor, respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para ir além dela. “É uma maneira que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo” (FREIRE, 1996, p. 138). Essa experiência me fez ver com outro olhar esse segmento de ensino, observando o quanto carece de atenção, tanto do Poder Público como da própria escola.

Voltando ou continuando ao processo de organização da pesquisa, após conversar com as professoras sobre essa nova situação, passei a frequentar suas escolas, por um período de dois meses, em tempo reduzido, para que chegasse a tempo à escola onde eu lecionava no horário noturno, pois a localização de duas das escolas era distante. Nesse período, elas viveram coletivamente a minha angústia diante do descaso da gestão pública com os/as professores/as que desejam manter-se em formação.

Dessas companheiras, mesmo que brevemente, passarei a contar um pouco sobre suas histórias pessoais e profissionais a partir de seus memoriais. Assim, podemos compreender de que lugares falam essas professoras e como essas trajetórias influenciaram em suas práticas pedagógicas. Gostaria de trazer nesta seção os relatos das professoras, conservando sua escrita, mas confesso que esta é uma habilidade que, ainda, estou tecendo. Sendo assim, vou fazer uma narrativa a partir de minhas interpretações, mas trago em anexos os seus relatos originais.

3.3 QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Nesta seção, trago, a partir do relato digitalizado pelas professoras, o que elas consideraram ter sido relevante em sua história de vida pessoal que reflete em suas vidas profissionais. Trazer a história de vida das professoras ajuda-nos a compreender, segundo Dominicé (apud GOODSON, 2008), que os processos de formação, entendidos em uma perspectiva de aprendizagem e de mudanças, não se podem fazer sem as referências explícitas do modo como o adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Mesmo que a narrativa se dê a partir das interpretações dos memoriais narrados pelas professoras, isso não as retira de sua posição de sujeito. No entanto, não vou me furtar de tentar realizar possíveis problematizações a partir de suas experiências e contextos. Nessas problematizações, não pretendo trazer juízos de valores, mas

sim tentar refletir como a história de vida de cada uma delas influi na constituição de sua docência.

Em seu memorial, como pode ser visto no ANEXO A, a **Professora Zínia**,¹⁶ que trabalha na Escola das Águas, narrou os percursos vividos que, apesar de considerá-los sofridos, contribuíram para torná-la como é. Cresceu em uma família emocionalmente frágil, sofreu variadas formas de violência física, psicológica e exploração de sua força de trabalho dos nove aos dezessete anos. Considera ter sido uma “aluna problema”, revoltada, rebelde e desmotivada. Repetiu duas vezes a 5ª série, porque aprendeu a pular o muro da escola e aproveitar o tempo de estar na aula para brincar na rua, em uma vila longe de casa, até ser descoberta, o que lhe custou mais atos de violência. Era chamada na puberdade de “estranha”, “mula manca”, por ter sequelas de uma possível falha da vacina contra poliomielite, o que lhe causou uma assimetria no lado direito do corpo, que, segundo a professora, aos olhos de hoje, considera que por isso sofria “Bullying” em casa e na escola.

Talvez tenha sido no seu primeiro ano colegial que Zínia tenha encontrado o professor de Desenho, que tenha vibrado por/com ela, mais do que nominá-la e ou modelá-la. Ele conseguiu ir além da sua disciplina, pois a percebia como pessoa, valorizava seus ensaios poéticos e a motivava com leituras de poesias e Filosofia, instigando suas reflexões e ajudando-a a acreditar em seu potencial, mostrando que a sua diferença não a fazia inferior.

Foi desse vínculo afetivo com esse professor que nasceu seu desejo de ser professora. Uma professora como ele, que olhasse os alunos além das aparências, do nominado e mais para o inominável e ouvisse seus gestos de socorro, de alegria, de curiosidade. Essa referência se reflete em sua prática pedagógica, em relação a seus/as alunos/as. Podemos dizer que carregamos em nosso ser professora as experiências vividas e referendadas nas ações de outros professores.

¹⁶Apesar de as professoras terem consentido utilizar seus próprios nomes, não o farei, pois, nas entrelinhas, muitas vezes, por mais cuidadosos que possamos ser, podemos causar algum tipo de constrangimento. Sendo assim, sugeri às professoras que escolhessem o nome de uma flor com a qual elas se identificassem, bem como um nome para suas escolas, para que eu pudesse utilizar na dissertação.

Outra professora, que também foi além de sua disciplina, ajudou-a e orientou-a na sua escolha para o vestibular, inclusive, pagou a sua inscrição. O resultado é que ela foi aprovada em décimo primeiro lugar em Licenciatura Plena em Educação Física de 1979 a 1981 em uma Faculdade do Paraná.

Passou a morar em república e, para se manter, exerceu o cargo de secretária de um consultório médico, onde, pela convivência, se tornou amiga do médico e, com isso, ele a fez conhecer os clássicos da música, da literatura. Assim, abria as portas para que a poesia definitivamente fosse sua morada, pois, em sua constituição docente, também conta com seu ser poético.

Sua escolha pelo Curso de Educação Física se deu devido a sua assimetria do lado direito. Como essas limitações se impuseram a certos movimentos desde sua infância, passou a inventar alguns exercícios para compensar essa dificuldade e, com isso, veio seu interesse pela área de fisioterapia, aliada ao desejo de ser professora. Assim, ela fez a opção pela Educação Física.

Foi ativista da União Nacional dos Estudantes, participando, após o golpe militar, da organização da primeira eleição da UNE em 1980. Mesmo assim, relatou que o movimento ainda recebia muitas retaliações. Considera que essa experiência ampliou sua consciência de cidadania e a construiu politicamente. No entanto, em uma de nossas reuniões, ela disse que, nos últimos anos, não tem se envolvido no movimento sindical dos professores por considerar que há mais desgaste do que avanços para a categoria.

Suas experiências profissionais como professora de Educação Física tiveram início em São Paulo, a partir de 1983, na educação básica. Como as aulas de Educação Física no contexto em que descreve se constituíam a partir da perspectiva da avaliação física e, com isso, considera que as aulas se tornavam cansativas, então buscava um jeito de fazer diferente. Para tal, naquele momento, baseava-se nas ideias pedagógicas da abordagem desenvolvimentista e da psicomotricidade. Foi possível perceber que ainda hoje utiliza dessa abordagem, porém não deixa de considerar, em seus planejamentos, outras concepções, como ela mesma disse:

Considero muito importante os conteúdos, porém as emoções, os sentimentos que ‘afloram’ durante uma aula têm um peso maior para mim. Eu estou sempre atenta e acredito ser importante que todos os professores se ‘conscientizem’ do papel de educadores e mais ‘facilitadores’ do processo de sensibilização das crianças, ajudando-as a perceber e compreender seus sentimentos e emoções. Essa percepção eu herdei da minha vivência com a Biodança [...] passei a ser uma pessoa tão mais afetiva, generosa com o outro, atenta para essa sensibilidade potencial que pode ser evocada pelo ‘cuidado’ pelo afeto (ZÍNIA, 2009).

Essa característica, afetuosa e cuidadosa com o outro, é marcante em sua prática pedagógica, como também na relação que estabelece com as pessoas dentro e fora do ambiente de trabalho. No entanto, relatou que essa sua característica tem lhe causado muitas angústias. Essa sua postura tem lhe custado atos de constrangimentos na escola, assim como aconteciam em sua adolescência, por parte de alguns professores, como também da diretora, que a chamam de “Zínia paz e amor” em tom pejorativo, devido à sua formação humana que está mais aliada a uma concepção que considera o outro como sujeito e não objeto. Os sentimentos, emoções e afetividades são fatores que considera como primordiais na relação com o outro e não os aspectos puramente racionais e técnicos.

Trabalha nessa escola há três anos e elabora seu planejamento anualmente, de acordo com a orientação do referencial curricular da Secretaria de Educação. Segundo a professora, reavalia constantemente seu planejamento, observando as mudanças no calendário escolar, algum problema que inesperadamente surge e, principalmente, avalia suas ações quando não consegue atingir os objetivos propostos.

A **Professora Acácia**, que trabalha na Escola das Orquídeas, onde acontecia a maioria dos nossos encontros, em seu memorial, ela relata que é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalha há 20 anos em escola. Relatou que, quando criança, acompanhava sua tia até uma fazenda do interior da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, onde ela ia dar aula para uma turma multisseriada. Ajudava na preparação da merenda, brincava com as crianças na hora da Educação Física e no recreio. Para ela, tudo isso foi se constituindo em algo

prazeroso. Todos tinham muito respeito por sua tia, pois, segundo a professora, naquele momento histórico, as pessoas de maior respeito na cidade eram a professora e o farmacêutico. Eram considerados como juízes para tudo o que acontecia no interior. Hoje percebe que as coisas mudaram muito dizendo: “Os alunos não nos respeitam, mas ainda acho que minha missão é tentar humanizar essas crianças que estão perdidas, sem uma família estabilizada”.

Outra questão presente na fala da professora refere-se à concepção da profissão de professor/a como sendo uma missão, que nos remete ao discurso da docência como sendo uma nobre missão que se encaixa na construção social relacionada com a função docente como uma vocação, missão desinteressada de lucro econômico, a ser cumprida pelos professores, de preferência, de forma acrítica. Visão esta que ainda faz parte da cultura escolar.

Que fatores podem ter contribuído para que esse respeito dispensado aos/as professores naquele momento histórico tenha se dissipado ou diluído nos tempos atuais? Foram as ampliações dos recursos tecnológicos da informação e comunicação que podem ter contribuído para o descentramento da posição de quem sabe? Que políticas e propostas de educação e formação estão sendo praticadas para que o/a professor/a tenha seu respeito (re)construído? Que caminhos têm se buscado como praticantes do cotidiano escolar na (re)constituição do respeito ao/a professor/a e à sua profissão?

Essa professora disse que, quando começou a frequentar a escola, a professora de Educação Física era a de que mais gostava e, a cada ano, novos professores iam fazendo parte de sua vida, todos muito carinhosos e atenciosos. Assim diz: “Fui crescendo e querendo ser igual aos professores que, tanto, foram meus amigos, conselheiros, pais, parentes, instrutores, educadores” (ACÁCIA, 2009). Ao acompanhar seu cotidiano, percebo que sua relação com seus colegas de trabalho e com os/as alunos também acontece de forma bastante cuidadosa e próxima de sua narrativa que se encontra no ANEXO B. No entanto, além de todos esses adjetivos com os quais a professora se identifica, é preciso também ter em conta que é imprescindível reconhecer que a sua função e prática pedagógica requer

problematizações, pois, muitas vezes, por trás do professor “amigo”, escondem-se negligências que fazem com que a produção de conhecimentos, deixem de ser contemplados e problematizados.

A partir das referências de seus professores, essas duas professoras foram também construindo suas identidades profissionais.

De acordo com Pimenta (1997), a identidade profissional constrói-se também pelo significado que cada professor/a, como autor/a, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios.

Acredito que as redes de relações que nos envolvem e, principalmente, de professores que foram significativos, contribui de forma acentuada na constituição de um/a educador/a. Tanto a professora Zínia como Acácia tiveram experiências parecidas que refletem nas suas práticas. Também se relacionam com as crianças de forma muito carinhosa, até mesmo com aqueles que se mostram agressivos. No entanto, essas racionalidades podem ser mais articuladas à produção de conhecimento, no sentido de potencializar os/as alunos para que não ocorra uma injustiça cognitiva, que os limitem às múltiplas experiências de conhecimentos.

A relação da professora Acácia com as crianças, mesmo com os mais “levados”, como ela mesma disse, é de muito carinho e cuidado. Com os funcionários, diretora, pedagogas e professoras, sua atitude é de muita cordialidade e solicitude. Durante algumas reuniões das quais participei em sua escola, percebi que as suas opiniões são de grande peso, principalmente para a diretora que, segundo a pedagoga, a tem como filha.

A **Professora Rosa Branca**, que trabalha na Escola dos Ventos, como pode ser observado em seu memorial no ANEXO C, formou-se em 1997 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Durante o curso, foi estagiária do Laboratório de Fisiologia do Exercício (Lafex) e do Serviço de Orientação ao Exercício da Prefeitura

Municipal de Vitória (SOE), que acontecia na Orla de Camburi. Também participava do diretório acadêmico.

Iniciou sua vida docente em escolas públicas da rede estadual e municipal por regime de designação temporária e, posteriormente, efetivou-se por concurso público nos municípios de Cariacica e Vila Velha.

No período de 2005/06, fez pós-graduação em Treinamento Desportivo com especialização em futebol (2005), campo onde já atuava como técnica de futebol desde 1993, obtendo vários títulos com futebol de campo, futsal e areia. Também ganhou o título de Campeã do Campeonato Estadual em 2000 e Campeã Brasileira do Circuito Banco Popular do Brasil de Futebol de Areia, no mesmo ano. Porém, considera que, ao retornar desse campeonato, não acreditou que mudaria muito sua vida, pois a desvalorização quanto ao gênero feminino no futebol, naquele momento, ainda era grande e, então, resolveu estudar para os concursos públicos nas redes municipais de ensino para reestruturar sua vida profissional, seja na área escolar, seja na esportiva.

Procurou focar seus estudos no sentido de realizar o mestrado, pois acredita que seria uma das formas de reaproximação com a universidade. Segundo a professora, julgava que assim teria melhor domínio teórico e embasamento para sua prática pedagógica, bem como poderia pleitear melhoria e valorização em sua vida profissional.

Como podemos observar, as histórias e trajetórias pessoais e profissionais são variadas. No entanto, algo em comum, além de serem mulheres, toca essas professoras, a partir do momento em que mostram interesse em começar a colocar em questão (elas próprias) as suas práticas pedagógicas e de formação numa perspectiva do/a professor/a pesquisador/a. Contudo, para se pensar na (in)viabilidade de constituição de um/a professor/a pesquisadora, precisamos não deixar de considerar os contextos em que estão inseridas para que, assim, possamos compreender em que condições acontecem esse processo.

3.4 OS CONTEXTOS DAS ESCOLAS ONDE ACONTECERAM AS INTER(INVENÇÕES) COM/ AS/DAS PROFESSORAS

Procurei, nessa seção, caracterizar os contextos das escolas em que as professoras trabalham, levando em consideração aspectos como: estrutura física, nº de alunos atendidos, relações interpessoal no ambiente escolar. Foram três professoras e, conseqüentemente, três realidades diferentes, nas quais realizei a pesquisa. Três escolas numa mesma rede em situações bem diversas, no que diz respeito às condições materiais de trabalho, formação e relação social. Tal contextualização pode nos ajudar compreender as condições que tornam possíveis ou não a formação de professores pesquisadores a partir da pesquisa-ação. Ao observar as discrepâncias quanto às condições das diferentes escolas, levanto uma questão: que políticas estão sendo praticadas, tanto na gestão pública macro (entendida como a equipe de governo), como na gestão pública micro (entendida como a equipe pedagógica e administrativa da escola) que permitem tais discrepâncias, já que, em tese, oficialmente todas as escolas recebem os mesmos recursos de acordo com cada uma das realidades?

A Escola dos Ventos, no ANEXO D, na qual a professora Rosa Branca trabalha, há um ano, está localizada em um dos bairros mais populosos do município de Vila Velha, que surgiu de invasões às margens da Rodovia do Sol. A escola conta com amplas instalações para atender 1.200 alunos. Nessas instalações, está incluído o laboratório de informática, onde se poderia propiciar às crianças oportunidades de acessar diferentes formas de expressão da produção de conhecimento que as diferentes humanidades já produziram e produz, no entanto as portas permanecem fechadas. Comporta 16 salas de aulas; sala de música; auditório; sala de dança e ginástica rítmica, uma piscina de 25 metros; uma quadra poliesportiva com arquibancadas; uma sala para educação especial equipada para deficiência visual; sala para multiuso; sala para o grêmio estudantil (que não é atuante); sala para pedagogas; duas salas para coordenação (uma em cada andar); uma sala para professores; ¹⁷ uma sala para a direção; uma sala para os professores de Educação

¹⁷ Espaço onde se poderia ouvir mais sobre experiências potencializadoras e, no entanto, o que ouvi nas três escolas foi mais sobre experiências que despotencializam os/as professores/as em frente às condições de trabalho, às vezes sobre as relações sociais conflituosas no ambiente escolar, falta de

Física conjugada com a sala reservada para guardar os materiais de uso pedagógico do componente curricular; uma ampla biblioteca, em que poderia ser um espaço de interesse e incentivo investigativo, pelo contrário presenciei, em reunião pedagógica, a bibliotecária ser questionada por dificultar o acesso e empréstimos de livros a algumas professoras em seus planejamentos; uma quadra de voleibol de areia; um almoxarifado; cozinha; refeitório e um local para guardar o material da piscina.

Condições materiais que, em princípio, seriam propícias ao desenvolvimento das diferentes práticas pedagógicas. No entanto, sabemos que somente elas não são suficientes, por si sós, para o desenvolvimento dessas práticas de forma investigativas e problematizadoras.

A realidade sociocultural da comunidade de acordo com as observações que realizei, mesmo que não densamente, devido ao reduzido tempo de minha permanência aí, pois realizei nove visitas durante três meses, uma vez por semana, pareceu-me se constituir numa mescla de diferentes grupos étnicos de outras regiões de dentro e fora do Estado.

Essas diferentes realidades poderiam ser potencializadas dentro da escola, no entanto, a criança, ao chegar à escola, precisa se adequar às normas e conteúdos já estabelecidos como prioritários à sua formação. Precisa, para tal, deixar os seus saberes fora do portão de entrada da escola. Muitas vezes, as crianças reagem a esse corte, de forma que, no ambiente escolar, essa reação, é entendida como “agressividade”. Nesse sentido, a escola também estaria sendo agressiva, no momento em que não reconhece o/a aluno/a como sujeito produtor de saberes. Quando a escola está mais preocupada em segmentar, fragmentar e hierarquizar os conhecimentos, e os/as professores/as estão mais focados/as em dar conta dos conteúdos estabelecidos não percebem que as crianças, ao reagirem dessa forma,

tempo/espaço para estudo e desvalorização da profissão docente pelo Poder Público e pela sociedade e, às vezes, por alguns próprios professores. Ainda assim, há momentos de discussões sobre políticas sindicais e públicas sobre educação, mesmo que, muitas vezes, mais como algo a ser pensado por outro, não se vendo como sujeito nesse processo. Talvez, por isso, acaba culpabilizando tanto um (professor/escola) como o outro (Poder Público) pela insatisfação ou pela falta de visualização de resultados, quando, seriam questões a serem discutidas coletivamente.

estão lhes indicando que é preciso que as reconheçam em suas diferentes expressões e saberes.

De acordo com a professora Rosa Branca, o diálogo entre os turnos matutino e vespertino é pouco articulado, assim como em um mesmo turno, o que dificulta uma ação coletiva. Os recreios acontecem separadamente por série. Há duas pedagogas, uma que atende às professoras regentes das turmas do primeiro e segundo anos e outra que atende às professoras do terceiro ao quinto anos. Entendo que a separação por série deve ser para uma melhor organização dos espaços/tempos das crianças, coordenadores de recreio e professores. No entanto, essa separação articulada à falta de diálogo entre os profissionais da escola dos dois turnos pode contribuir para acentuar a fragmentação das políticas que buscam construir uma escola democrática, participativa e solidária tendo os/as professores/as como sujeito desse processo.

Durante uma das minhas estadas na escola, perguntei a algumas crianças, ao saírem de sua sala para a aula de Educação Física, porque havia aquelas linhas que, em princípio, pensei que fossem para a orientação das crianças com deficiência visual. Então uma menina respondeu “É para a gente andar, porque senão todo mundo atravessa em qualquer lugar, é pra ver como é o comportamento de nós [sic]”. Diante dessa fala, revela-se o que a professora Zínia (2009) falou em uma das nossas reuniões da pesquisa: “A escola é um espaço de violência, o formato da escola é violento, a escola é um espaço de controle, eu vejo”. Muitas vezes, as crianças, para fugir de tal controle, aproveitam o mínimo de desatenção dos controladores de todos os tipos e hierarquias para expressar seus desejos e se fazerem sujeitos, mesmo que sua ação não seja a esperada pelo grupo social, no caso, a escola. Entendo, como Alves (1998), que existem outras formas de ver/ouvir o presente que não as das estratégias de poder. É preciso reconhecer que, em meios a essas estratégias, existem outros modos de conhecer/agir/sentir presentes no cotidiano que precisam ser considerados e, por vezes, problematizados.

De acordo com Alves (1998), o embate cotidiano convencional-alternativo tem dado indicações preciosas de cunho didático e curricular, mas, sobretudo, tem mostrado

que a “rebelião” e a opção por ouvi-la e lhe dar espaço/tempo só se faz se enfrentarmos alternativas várias para a própria organização do trabalho, no seu cotidiano. Assim, é preciso: ir além dos limites disciplinares; criar condições para a explicitação acadêmica das diferenças e dos conflitos; buscar registrar os caminhos e os descaminhos, com todos os meios disponíveis; estudar e teorizar, permanentemente.

A Escola das Águas, retratado no ANEXO E, em que a professora Zínia trabalha aproximadamente há três anos, apresenta uma estrutura que comporta apertadamente nove salas de aulas para atender em média 600 alunos. Não possui material e espaço pedagógico disponível para a prática pedagógica da Educação Física. Existe uma minibiblioteca; um pequeno refeitório, que fica na entrada da escola, o que permite observar os acontecimentos antes e durante a entrada das pessoas na escola. Nos murais do refeitório, são colocadas informações sobre o cardápio das merendas servidas durante a semana, sobre as atividades do “Projeto escola Aberta”.¹⁸ Enquanto aguardava a chegada da professora Zínia, em uma das primeiras visitas à escola, aproveitei para fazer esses registros em meu diário. Com isso, três crianças se aproximaram, ficaram observando o que estava fazendo, perguntei se alguns delas participavam daquele projeto. Um deles falou: “Eu faço lutas, para ser faixa preta, para quebra as mãos dos outros”. Perguntei por que ele pensava assim e ele me respondeu: “Em WWÊ, uma luta que é dos USA, que passa na TV, o ganhador ganha o cinto de ouro”. Diante disso, assim como pondera Alves (1998) sobre os diferentes contextos de formação dos professores, penso que não é diferente do processo de formação das crianças. Precisamos reconhecer e entender a influência e a existência desses contextos, sem, no entanto, deixar de problematizá-los. Como nós, professores/as, reafirmamos esse processo dominador de uma cultura sobre a outra, com valores competitivos e menos solidários? Um/a professor/a que se entende sujeito pesquisador/a de suas práticas pedagógicas e sociais, não pode deixar de realizar problematizações sobre essas e outras situações que circulam dentro e fora da escola.

¹⁸ Programa do Governo Federal de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco. O programa tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução da violência na comunidade escolar.

Continuando a contextualização da escola, ela ainda conta com uma secretaria; uma sala da direção e da orientação pedagógica. Sobre a quadra esportiva onde aconteciam as aulas de Educação Física, foram construídas, “provisoriamente”, mais quatro salas de aula, mas, que vão se tornando permanente. Isso acarretou a perda desse espaço para a realização das aulas de Educação Física, que passaram a ser desenvolvidas somente na sala de aula, privando as crianças de ampliar suas experiências e vivências das práticas corporais de que trata a cultura corporal de movimento.

Em um momento como esse, seria interessante que a escola pudesse ter mobilizado a comunidade, familiares e alunos/as no sentido de reivindicar melhores condições para que a/o ensino/aprendizagem no ambiente escolar se desse de forma humanizada. No entanto, a escola, segundo essa professora, demonstra dificuldade de manter um diálogo com as famílias e comunidade, que se revela com baixo índice de participação em reuniões que a escola propõe. As práticas que se têm usado para “aproximar” esse diálogo precisam ser revistas, pois, em sua maioria, os familiares, por mais que se diga ao contrário, não são vistos e nem se veem como parceiros e corresponsáveis nas discussões e decisões do que se quer ou se reivindica para a escola e para a educação pública. Aqueles que, ainda, vão à escola não se reconhecem sujeito nessas reuniões, já que, em sua maioria, se tornam ouvintes dos discursos, sermões e verdades absolutas que a escola quer continuar pregando. Um dos familiares que diz não ir sempre as reuniões falou: “Toda vez é isso, as mesmas conversas”. A escola se limitou a tentar o diálogo com as famílias, cujos, filhos apresentam alguma expressão que foge à “normalidade” institucional e não para pensar em uma perspectiva de que, pelo viés da solidariedade, podemos chegar ao conhecimento-emancipação. Nesse sentido, os familiares estariam buscando uma educação humanizada, compartilhando conhecimentos e sentimentos, não somente para o/a seu/sua filho/a, mas para os “nossos” filhos.

Contudo, segundo a professora Zínia, com a nova gestão do programa “Escola Aberta”, da qual é coordenadora em sua escola, tem conseguido a mobilização e participação de alguns pais, mães, ex-alunos e membros da comunidade que

ministram ou mesmo participam das oficinas que são oferecidas à comunidade e alunos/as da escola.

Essa participação dos familiares e comunidades na escola ajuda na legitimação e reconhecimento social da professora no ambiente escolar. Isso se revela em sua fala, quando disse: “No trabalho com a comunidade e em comunidade me sinto fortalecida. Ninguém querendo mandar em ninguém, mas todos querendo fazer acontecer sem hierarquias” (ZÍNIA, 2009). Talvez, precisamos, como educadores/as, fazer do espaço escolar um lugar menos de “sermões” e mais de exemplos corporificados e solidários. Assim, talvez possamos despertar na comunidade, familiares, crianças e jovens o desejo de se envolver com as discussões que também lhes dizem respeito.

De acordo com a professora Zínia, os/as professores/as efetivos/as são, em sua maioria, de outro município e escolhem a escola por falta de opção, já que fica afastada do centro. Após um ano, os/a professores/as entram em remoção em busca de localidades mais próximas, o que traz sérios problemas para a escola, gerando um quadro deficitário por falta de professores. Os/as alunos/as do segundo segmento do Ensino Fundamental ficaram o primeiro semestre sem professor de Matemática, Geografia, Inglês e Português. Essa rotatividade e falta de professores contribui, também, para um processo de ensino e aprendizagem deficitário e sem vínculo afetivo entre professor/aluno/comunidade.

Segundo a professora Zínia, inicialmente, a direção procurava promover uma gestão democrática e dialogada com os/as professores/as. Mas, mesmo assim, ainda encontrava sérios problemas no que diz respeito ao envolvimento dos/as professores/as nas discussões sobre as questões que enfrentam no cotidiano. Percebi que as relações entre os/as professores/as, direção, pedagogos nem sempre se dão de forma colaborativa. Em sua maioria, os/as professores/as desenvolvem um trabalho individualizado, especializado e solitário. Alguns, quando são solicitados a desenvolverem um trabalho que necessita de uma ação coletiva, dialogada, que, de certa forma, vai sair da rotina de seu trabalho disciplinar, não se mostram motivados, foi o que ouvi de uma professora dizendo: “Isso vai dar muito trabalho,

deixa eu dar minha aula”. Falas desse tipo, muitas vezes, são ditas diante do não reconhecimento da necessidade de se criar espaço/tempo para que a equipe pedagógica e professores/as possam problematizar e discutir tais propostas.

A Escola das Orquídeas, como pode ser visto ANEXO F, em que a professora Acácia trabalha há dois anos, tem uma estrutura que comporta 12 salas de aulas no pavimento superior para atender 780 alunos/as. No andar inferior, tem uma sala de informática equipada e com professor que acompanha os demais professores e alunos no uso do ambiente; uma biblioteca; uma ampla cozinha e refeitório; uma sala de professores; uma sala de orientação pedagógica; uma sala com recursos para o atendimento de crianças com deficiência auditiva. Além da quadra, existe um espaço alternativo para a realização das aulas de Educação Física e de práticas recreativas. Conta também com um diversificado material pedagógico necessário à realização das aulas. No entanto, restringe-se à utilização de bolas (para futebol e ou queimada) e cordas. Essa priorização de materiais faz com que as crianças deixem de explorar e criar outras possibilidades que possam ampliar suas experiências corporais.

A direção da escola, em caso de os/as professores/as planejarem alguma atividade que necessitasse de material que não estivesse disponível na escola, prontamente providenciava, como pude presenciar em um dos acompanhamentos que realizei com a professora. A escola está localizada em uma região em que a comunidade é socioeconomicamente diversificada. As relações que se estabelecem dentro dessa escola, entre a equipe técnica administrativa, os/as professores/as e demais funcionários/as, pareceram-me que ocorrem de forma colaborativa, apesar de alguns desentendimentos observados.

No tópico seguinte, que se constitui nas outras três fases da pesquisa, temos como objetivo trazer os relatos das práticas pedagógicas das professoras, que se relacionam com os contextos narrados, bem como suas problematizações, discussões e a identificação de temas que consideravam dificultadores de suas práticas pedagógicas, que se constituíram em objeto de estudo das professoras.

3.5 REDE DE FORMAÇÃO “SOBRE-VIVÊNCIAS” E A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Ao iniciar a segunda fase, durante os meus estudos de textos referentes à pesquisa na formação e no trabalho docente a partir da pesquisa-ação, perguntei-me como iria acontecer, efetivamente, o nosso primeiro encontro para iniciar o grupo de estudos com as professoras, mas, para isso, precisava saber o que as professoras já conheciam sobre essa metodologia. Diante disso, indaguei o que poderia ser pertinente saber das professoras, para compreender as motivações que levaram cada uma delas a se interessar em participar da pesquisa e qual a concepção que já possuíam sobre pesquisa-ação, já que um dos eixos da pesquisa era estimular as professoras a utilizar a pesquisa-ação em suas práticas pedagógicas.

Tive certa preocupação de não iniciar a pesquisa com leitura de textos. Isso poderia se configurar numa desconsideração de seus saberes. Mas, após o primeiro encontro, as professoras se mostraram abertas às sugestões de leituras. Dessa forma, levei para o grupo alguns textos sobre pesquisa-ação de modo que pudéssemos estudar sobre os procedimentos metodológicos e alguns dos conceitos dessa metodologia.

Busquei saber o que as professoras já haviam realizado ou o que realizavam em suas práticas pedagógicas que se identificam com a pesquisa-ação. Elas relataram que conheciam a pesquisa-ação em diferentes situações. A professora Zínia acreditava que um trabalho que realizou com a biodança se configurava em pesquisa-ação. A professora Acácia disse ter iniciado o mestrado numa instituição que foi fechada por não ser legalizada e sua pesquisa seria uma pesquisa-ação. A Professora Rosa Branca participou de um projeto na Rede que acreditava ter a perspectiva da pesquisa-ação. Apesar de as professoras não detalharam esse entendimento, pareceu-me uma concepção de que a pesquisa-ação seria uma forma de intervenção no sentido de indicar caminhos, e não de se criar, reinventar caminhos, a partir das inter(invenções), das reflexões e problematizações que se potencializariam diante das nossas discussões e práticas.

Após a exposição das professoras sobre suas concepções de trabalho com a pesquisa-ação, passamos à leitura de alguns apontamentos sobre o que vem ser pesquisa-ação, com base no texto “A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática” (KEMMIS; WILKINSON, 2002). Esses autores entendem a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que requer que estejamos abertos e dispostos a repensar nossa prática para transformá-la, a partir da ação autorreflexiva que envolve planejar, agir, rever planejamento, agir. Também sugeri para o encontro seguinte outro texto, “Pesquisa-ação”, de Guido Irineu Engel, que faz uma introdução à pesquisa-ação sob o aspecto de sua utilidade e das críticas a ela endereçadas. Discute o conceito de pesquisa-ação e suas características, bem como as vantagens desse tipo de pesquisa e sua aplicação para a “solução” de problemas no ensino. Apesar de as professoras se mostrarem abertas às indicações dos textos, elas relatavam que nem sempre conseguiam realizar sua leitura, devido à precarização de tempo. Isso pode ter limitado o desenvolvimento e aprofundamento de nossas discussões no grupo a respeito da metodologia e de suas possibilidades na prática pedagógica.

Para orientar as professoras na realização de suas narrativas sobre as suas vivências/experiências, saberes e fazeres, optamos (eu e o orientador) por enviar-las uma sugestão-roteiro, sem, no entanto, nos fecharmos a outras escolhas por parte das professoras. Acreditamos que a sugestão poderia ajudar na contextualização de sua trajetória pessoal, profissional e em suas realidades escolares. Esse roteiro era composto pelas seguintes questões: quando se formou e em qual instituição? Há quanto tempo trabalha na escola? Como organiza o planejamento (anual/semanal/bimestral), conteúdos e objetivos? Quais as metodologias que orientam suas práticas pedagógicas? Que tipo de materiais está disponível para a realização de suas práticas pedagógicas? Principais problemas que enfrentam em suas práticas pedagógicas? Como têm feito para conviver com esses problemas? Que estratégias e ou táticas ¹⁹ têm utilizado para minimizá-los? Como a Educação Física é inserida e vista na escola (pelos alunos, professores, pedagogos, diretor, funcionários, pais e comunidade)?

¹⁹ De acordo com Certeau (1994), a estratégia é a ciência dos movimentos bélicos fora do campo de visão do inimigo; a tática, dentro deste.

Segundo as professoras, suas práticas pedagógicas têm orientação no referencial curricular proposto pela Secretaria de Educação que, considera em seu currículo, o estudo sobre o conhecimento do corpo e habilidades motoras básicas; recreação e jogos; esportes individuais e coletivos e expressão corporal: atividades rítmicas e expressivas. Quanto a metodologias utilizadas, a professora Zínia diz que apesar de ser difícil sair da forma expositiva, dadas às precárias condições de espaço/tempo e o alto número de alunos nas turmas, tenta priorizar o diálogo e o reconhecimento do outro (aluno) como sujeito, utilizando uma metodologia dialógica, problematizadora, crítica e principalmente afetiva, buscando construir vínculos para boas convivências sociais.

A professora Zínia diz que, mesmo não sendo fácil, em numa turma de 35 alunos, tenta priorizar uma metodologia que possibilita o diálogo com o outro (professora/aluno, aluno/aluno, aluno/professora), o foco é a emoção da criança, o que ela sente, pensa e expressa. Considera que os conteúdos são importantes, porém as emoções, os sentimentos que “afloram” durante uma aula têm maior peso para ela. Trabalha a partir da observação que lhe possibilita fazer intervenções afetivas, de acordo com as necessidades de cada turma, considerando suas histórias de vida.

Em um dos nossos encontros, quando conversávamos sobre os relatos que as professoras haviam realizados de como elaboravam seus planejamentos, como articulavam as concepções epistemológicas da Educação Física aos seus saberes e fazeres cotidianos, a professora Acácia disse:

Deixa eu falar uma coisa, hoje em dia já está tão embutido na gente o que vamos trabalhar, tem 24 anos que eu trabalho de 1º ao 4º ano, já está tão embutido o que eu vou trabalhar que eu nem, raramente, eu pesquiso alguma coisa nova. Eu só busco passar as minhas aulas de acordo com o que está sendo estudado pelos autores no momento, entendeu? Então eu vou de acordo com isso aí, só vou mudando as atividades de acordo com o que está sendo proposto pelos estudiosos de hoje, dentro do que eu acho correto. Se for uma coisa que eu acho que não tem nada ver, eu continuo do meu jeito, entendeu?

O tempo de experiência, na percepção da professora, pressupõe isentar a necessidade de pesquisar para elaborar seus planejamentos. A sua “atualização” se

dá a partir do que os autores estão pesquisando e discursando. Nessa fala, revela-se uma percepção que ainda acompanha o ideário cotidiano de que ao/à professor/a cabe a aplicação do que foi pesquisado por um pesquisador acadêmico, isentando-se de pesquisar a sua própria prática pedagógica, como se esta se desse de forma linear e repetida. Os contextos sendo outros, não se fazem, também, necessárias outras metodologias? Isenta também a percepção dos/as alunos/as como sujeitos que produzem conhecimento, já que seus saberes e fazeres pouco influem no planejamento pedagógico, pois “já está tão embutido”. Sendo assim, o conhecimento não é considerado como uma prática social, histórica e cultural.

De acordo com as professoras, mesmo existindo um referencial curricular que orienta a prática pedagógica, a Educação Física ainda é vista, pelos alunos, professores, pedagogos, diretor/a, funcionários, pais e comunidade, como uma atividade puramente recreativa e não, também, como espaço de discussão, reconstrução sobre a produção histórica, social e cultural ²⁰. Pelos demais professores, a Educação Física é vista como um momento de planejamento

Diante disso, uma questão: que ações estão sendo praticadas no âmbito da escola e das instituições formadoras para que essa percepção, em vez de ser desconstruída, ainda se mantém? Mesmo considerando que essa desconstrução não se realiza no âmbito individual, importa atentar para o fato de que somos sujeitos produtos e produtores sociais. Sendo assim, cabe aqui perceber até que ponto somos (professores/as, formadores/as de professores/as) responsáveis por manter ou não determinadas construções.

²⁰ Essa percepção se dá também fora do contexto da escola. Em uma de minhas estadas na escola das orquídeas, ao chegar à sala dos/as professores/as, a pedagoga me convidou para sentar junto com ela e um professor (aluno do doutorado do Centro de Educação - Ufes) que também estava realizando uma pesquisa na escola com uma professora da alfabetização. Apresentou-me a ele e disse: “Esta professora que te falei que estava fazendo a pesquisa, outro dia fiquei ouvindo a reunião delas, são muito boas as discussões”. Conversamos sobre os nossos interesses quanto às pesquisas que estamos realizando e, então, ele falou: “Estou surpreso de saber que na Educação Física há interesse em pesquisar essas questões e ainda a partir da pesquisa-ação”. Ainda bem que a Educação Física está surpreendendo, pior seria ficar nesse lugar comum que lhe foi construído socialmente.

Nos relatos apresentados pelas professoras, é possível perceber as concepções de Educação Física que permeiam a prática pedagógica e como elas se relacionam e se correlacionam. A impressão que se tem é de que, para dar conta de atender às necessidades de suas realidades, de suas condições de trabalho e das percepções que os professores e diretores têm da Educação Física e que muitas vezes estão relacionadas com a visão de apêndice das necessidades escolares e de outros componentes curriculares, as professoras acabam tomando como referência todas as abordagens na realização de sua prática pedagógica. Com isso, poderíamos dizer que a formação e a ação escolar estão se contradizendo ou se ajustando na busca de uma epistemologia da Educação Física, já que algumas realidades vividas requerem esse trânsito entre as diferentes abordagens?

Para as professoras, as suas práticas pedagógicas têm se voltado a atender mais às necessidades de ordem afetivas, de valores sociais e gerenciar os conflitos antes mesmo de se pensar na produção do conhecimento de que trata a Educação Física. Diante disso, faz-se necessário colocar uma questão: Como produzir conhecimento fora da realidade e do contexto que se apresenta?

Nos contextos de cada uma das professoras os problemas cotidianos levantados por elas são de ordem estrutural relativas à precarização das condições de trabalho, formação continuada, de ordem afetiva e social, no que diz respeito às relações de gênero, agressividade e motivação que se estabelecem entre as crianças no ambiente escolar.

Diante disso, ao retornar para as professoras como elas poderiam tomar os temas que consideravam dificultar o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, quais sejam: agressividade, relação de gênero e motivação e torná-los objeto de pesquisa com os/as alunos/as, percebi que as professoras(e depois elas mesmas falaram) que ainda tinham dúvidas em relação à formatação de um projeto. Sendo assim, sugeri a leitura de alguns trabalhos que tratavam de metodologia do estudo científico. Após isso, então, passamos a pensar coletivamente sobre a formulação dos objetivos, identificação dos problemas e metodologia a ser adotada, os instrumentos que iriam utilizar para produzir os dados sobre o que elas queriam

saber e o que pensavam as crianças a respeito dos temas. Sugeri que seria interessante fazer um levantamento (podendo ser a partir de questionário ou entrevista coletiva) de como as crianças lidam com a sexualidade, gênero sobre o que leva ou não a estarem motivadas a participar das aulas, entre outras questões. A partir daí, seria interessante, junto com as turmas, pensar em um projeto de investigação colaborativo em que os/as alunos/as pudessem destacar o que consideravam importante ser discutido no momento e o que os motiva discutir tais questões.

A partir desse encontro, em que discutimos a metodologia científica, as professoras, na medida do possível, foram elaborando suas propostas e me enviando por *email* para que eu pudesse realizar uma leitura e propor sugestões, caso se fizesse necessário, para que, nos próximos encontros, pudessemos discutir no grupo cada uma delas.

A professora Rosa Branca inicialmente se propôs pesquisar “A Educação Física a partir do olhar das crianças”, na tentativa de compreender qual era a percepção dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano) sobre a contribuição da Educação Física em sua formação. Tinha como objetivo identificar a relevância dos conteúdos curriculares dessa disciplina na formação dos/as alunos/as. Elaborou algumas perguntas, quais sejam: você sabe por que temos aula de Educação Física? O que você acha das aulas de Educação Física? O que você gostaria de aprender nas aulas? Este ano você aprendeu algo novo? Por quê? As crianças responderam às questões, mas, segundo a professora, não chegaram a sistematizar e a realizar a análise das respostas. Contudo, essa proposta não se efetivou, pois ela considerou que seria mais pertinente, naquele momento, tratar de outro problema que considerava limitar as experiências corporais dos/as alunos/as e a sua prática pedagógica a falta de espaço, como escreveu na justificativa de sua proposta:

Considerando que os nossos alunos, como toda criança ávida em mover-se e “descobrir o mundo” encontram-se limitados a alguns m² de madeira, denominadas sistemicamente de salas de aula e, que devido a essa questão estrutural, nossa prática fica condicionada ao uso desse “espaço se não fizer barulho”. Sabendo que essa questão estrutural perpassa por vontades alheias ao nosso querer saber e fazer, recrutamos os alunos, para

que em conjunto buscássemos possíveis soluções para saber e fazer sem incomodar.

Parece que, para dar conta de se desviar dos problemas de ordem estruturais da escola em que trabalhava no ano anterior, quando ainda não a acompanhava em seu cotidiano, ela utilizou-se de estratégias de intervenção que, na visão de Certeau (1994, p. 99), “[...] postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças”. No caso, a “ameaça” de a Educação Física passar a ser somente na sala de aula, caso os/as alunos/as não fizessem silêncio durante as aulas, já que eles incomodavam todo o ambiente da escola.

Na tentativa de construir um espaço que, em sua ausência de poder (pois depende das políticas públicas), permita transformar as condições dadas no momento, a professora Rosa Branca põe em desenvolvimento um projeto chamado “O silenciamento da Educação Física”, em que propôs às crianças que pesquisassem e listassem as brincadeiras que poderiam vivenciar no limite desse espaço, que era cercado por salas construídas de madeiras, em que bolas não podiam ser jogadas. Cada criança sugeriu uma ou mais brincadeiras, às vezes, justificava a possibilidade da atividade para aquele espaço: “Nós estamos querendo achar um jeito de brincar sem fazer barulho nas salas. Podemos brincar de quadrado, amarelinha, pular corda, passar anel, queimada (jogando a bola fraca) e assim nós podemos brincar de outras brincadeiras legais, colaborando com a educação, a gentileza e a paciência, se divertindo e aprendendo” (ALUNA do 5º ano).

Essa proposta resultou em uma coletânea de jogos e brincadeiras, mesmo que, inicialmente, não fosse o que a inquietava, como aparece no relato da professora Rosa Branca, quando diz:

Num primeiro momento inquietava-me o fato de querer saber se a Educação Física contribuiu na formação dos alunos que estariam saindo da escola ao final do ano 2009. Depois, o fato deles não se preocuparem nem tampouco questionarem as aulas de Educação Física junto com recreio, no mesmo lugar, ou o fato de não ter um espaço adequado, visto que, as escolas do entorno são bem servidas. Após reuniões com o grupo de estudos *SOBREVIVÊNCIAS*, (AGOSTO/09), coloquei minha indignação, angústia e lamúrias, visto que, na escola, não via alternativas para desenvolver um trabalho adequado e digno daquelas crianças. Talvez por intuição... não me

reportei a somente uma turma, agitei todas, questionamos.... surgiu coletânea de jogos/brincadeiras: 'Com silêncio não/se brinca!!!'.

A produção e o desenvolvimento do projeto, bem como a produção da coletânea foram dialogados com a efetiva participação das crianças em todo o seu processo. A proposta visava a garantir às crianças a experiência e a vivência de práticas corporais de que trata a Educação Física e não incomodar as demais atividades desenvolvidas no ambiente escolar. A percepção de que a aula de Educação Física não pode incomodar parece reafirmar a posição inferior em que se coloca a Educação Física perante a outros componentes curriculares.

Diante disso, a professora elaborou uma proposta de trabalho em diálogo com as crianças, pois considera que facilita e, às vezes, aumenta a participação e a motivação delas. Diz Rosa Branca (2009):

Minha prática pedagógica se iguala à minha filosofia de vida, e às experiências do meu cotidiano escolar me remetem ao trabalho em conjunto com os alunos. A participação e opinião dos alunos na escolha das atividades ajudam no planejamento e desenvolvimento da aula. Correia (1996) diz: '[...] um planejamento participativo aumenta a participação e motivação dos alunos nas atividades, proporcionando a valorização da Educação Física dentro da escola e possibilitando a expressão dos alunos, face ao caráter participativo da proposta. É essencial que, para esse planejamento e desenvolvimento das aulas se considere o pensamento do aluno'²¹. Foi-nos colocado que, para utilizar o espaço que era destinado à Educação Física, não poderíamos utilizar bolas e fazer barulhos, pois incomodava as salas que ficam ao entorno do espaço alternativo. E, sendo assim, parti para uma pesquisa com meus alunos. Inquietava-me o fato de os alunos não questionarem sobre às aulas de Educação Física acontecerem junto com o recreio. Partimos para a tentativa de listagem de atividades (brincadeiras/jogos) que pudessem ser realizadas no dito 'espaço alternativo'. Tentamos colocar em prática as brincadeiras e, com certeza, tivemos que ajustar 'regras', pois, sem o silêncio, não poderíamos continuar no 'espaço'.

²¹ Esse texto de Correia foi citado na fala da professora.

Muitas vezes, os/as professores/as se dispõem a criar outras possibilidades para dar conta de algumas situações que os afligem em suas práticas e cotidianos, porém não se deve abrir mão de fazer uma análise crítica e problematizadora das estratégias que são construídas e que vão sendo construídas em frente às condições precárias, para tentar desenvolver suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, paradoxalmente, a falta de um espaço “adequado” que, geralmente, se relaciona com uma quadra esportiva, potencializou o diálogo da professora com as crianças e as fez sujeito de produção de conhecimento. Acabou possibilitando outras experiências as quais, em espaço “adequado”, eles não se sentissem estimulados a vivenciar, já que, muitas vezes, pela cultura da bola e do futebol, as aulas de Educação Física se direcionam mais às práticas esportivas, sem esse sentido dialogado que a professora quis dar à sua proposta.

Mesmo com sua iniciativa de superar o problema da precariedade das condições de trabalho, a professora, vendo que sua realidade não seria muito diferente no ano seguinte, resolveu se afastar da escola, pedindo remoção para outra unidade escolar. Disse ela: “Ao perceber que minha intervenção não passaria de ajustes e sugestões sem melhoria da qualidade do espaço a ser destinado a qualquer prática, resolvi entrar no concurso de remoção” (ROSA BRANCA, 2009). O descaso com a educação se faz tão presente que, muitas vezes, para garantir certo equilíbrio emocional e profissional, o/a professora/a se vê obrigado/a a buscar melhores condições de trabalho, mais no âmbito individual do que no coletivo.

De acordo com as discussões que realizávamos nas reuniões do grupo, percebíamos a necessidade de ampliar nosso (tanto meu como das professoras) acervo prático/teórico a respeito da Educação Física, de pesquisa e de pesquisa-ação, de professores/as pesquisadores/as, bem como sobre os temas sugeridos pelas professoras, como foi o caso da discussão de gênero, em que indiquei e enviei, por *email*, o texto “Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar”, de Eustáquia Salvadora de Sousa e Helena Altmann (1999), para que as professoras pudessem ler previamente e discutir nos encontros. Segundo as professoras, nem sempre davam conta de realizar as leituras, já que lhes faltava tempo. Para o/a professor/a que pretende repensar e ter outro olhar

sobre sua prática pedagógica, passa a ser importante ter em conta a necessidade de conhecer esses conceitos para também problematizá-los.

Ao trazer para o grupo tais discussões, acreditava que poderia facilitar o processo e aproximar as professoras dessas concepções, já que, quando perguntadas sobre o aspecto motivação, elas consideraram alguns fatores que as levaram a participar da pesquisa: a necessidade de continuar com sua formação, melhorar suas práticas pedagógicas e superar a solidão com a qual se deparavam na escola, como relatou a professora Zínia (2010),

Eu carregava uma expectativa muito grande de encontrar um grupo de estudos, onde eu pudesse partilhar minhas angústias e solidão vividas na escola. Minha maior expectativa era estudar com você, me reciclar, eu já lia e pesquisava para minhas aulas solitariamente, mas desejava fazê-lo num grupo mediado por uma professora – você Alda – que eu já havia observado e admirado num encontro da formação continuada, suas falas coerentes e pontuais e, naquela tarde, quando você chegou contando do mestrado na Ufes, fiquei tão feliz, pois acredito ser um salto de qualidade para uma professora da escola, da quadra, das crianças assim como eu. É mais um estímulo para que outras de nós avancem e busquem esse desafio também.

A fala da professora me faz pensar no papel que representamos socialmente, como professores/as que estão envolvidos/as como dinamizadores/as da formação continuada, que podem influenciar ou não outros/as professores/as, na tomada de decisões, de se tornar ou não dispostos/as a se constituírem pesquisadores/as de suas práticas pedagógicas.

A professora Rosa Branca considera que sua aproximação e interesse em participar da pesquisa se deu devido à sua insatisfação com certo distanciamento da teoria e prática na Educação Física. Sendo assim, sua motivação estava expressa quando disse: “Minha motivação foi pela necessidade de embasamento teórico-reflexivo e a tentativa de diminuir o distanciamento existente entre minha prática e a teoria vigente na Educação Física” (ROSA BRANCA, 2009).

Essa mesma professora considera que a pesquisa também veio como estímulo, já que se sentia num processo de desinvestimento profissional:

Na formação você chamou e assim, porque eu já estava desestimulada, como eu te falei, eu estava desestimulada precisava de um estímulo, quando você fez o convite, porque eu acho que tudo isso veio depois do convite. Porque é aquela situação toda, eu já estava assim, eu já estava me vendo [...] a quer saber, vou receber fazendo vou receber não fazendo, com silêncio, boca fechada, boca aberta, sabe? Entrando naquela, só faltam nove anos para me aposentar (ROSA BRANCA, 2009).

Quando um/a professor/a se envolve em um grupo de estudos, passa a ter uma expectativa de poder reavivar suas motivações para continuar seu percurso profissional. A solidão no exercício da profissão, muitas vezes, gera angústias, desmotivação para realizar uma prática pedagógica investigativa que o faça sentir prazer em buscar e estar em formação continuada.

Em meio às nossas discussões e aos relatos das professoras, houve momentos para que se fizessem socializadas diferentes estratégias que eram utilizadas para dar conta de “sobreviver” às dificuldades que encontramos no cotidiano de nossas práticas pedagógicas, relacionadas com as atitudes agressivas, a falta de estímulo do/as aluno/as em participar de algumas atividades propostas (e por que não colocar para nós também ou a falta de uma metodologia que os estimule?), além de falta de apoio institucional ao professor que deseja continuar estudando, etc.

Dentre as questões discutidas, uma diz respeito à dificuldade que, segundo a professora Acácia, as crianças têm em lidar com o “novo”, quando se propõe alguma atividade que foge à aula de sua preferência, como o futebol, por exemplo.

Nessa fala do novo, problematizo o que entendemos por novo: será que não poderíamos pensar que o que se considera novo (para a professora) pode não ser para as crianças? Será que o que está sendo proposto não é algo que elas já viram ou já consideram ter esgotado suas possibilidades (no caso de uma brincadeira, como foi relatado pela Acácia com a turma do 2º ano, relativa à confecção de bolas de papel). Qual o sentido que as crianças atribuíram a construção dessa bola, para

atender ao desenvolvimento das habilidades de manipulação, já que, muitas vezes, não se consideram os aspectos históricos e culturais da ação que se está experienciando?

Diante das problematizações e da importância desses aspectos, a professora Acácia perguntou, então: “O que viria a ser essa tal de Cultura corporal de movimento que tanto se fala?”. A partir da dúvida da professora propus a leitura do texto sobre “A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física” (Bracht, 1999). Tentei exemplificar, no caso dos jogos e brincadeiras, que, ao brincar, no contexto da escola, como lugar de produção de conhecimento, as crianças precisam não só vivenciar esses conteúdos, mas entender cultural e historicamente como se constituem, já que não se dão da mesma forma nas diferentes culturas e contextos históricos.

É importante que as crianças percebam e compreendam a dinâmica histórica e cultural das diferentes expressões do movimentar-se humano expressas nas danças, nos esportes, nas lutas, nas ginásticas e nas brincadeiras. Dessa maneira, ajudaria as crianças a entender e, por isso, perceber o significado do que é social e culturalmente produzido. Com isso, podem vir a compreender e a respeitar as diferentes expressões da cultura corporal dos diferentes grupos étnicos existentes em uma sociedade pluricultural como a nossa, por exemplo.

No momento em que não se torna visível, tanto para o/a aluno/a como o/a professor/a, que o objeto de estudo e de *ensinoaprendizagem* da Educação Física necessita e deve ser contextualizado, o processo de ensinar e aprender também pode não fazer sentido tanto para um como para o outro.

A não compreensão do significado dessas ações, a Educação Física pode se constituir como um mero espaço de lazer pelo lazer em que o fazer não se articula ao fazer/saber/pensar. Também pode não perceber a Educação Física como um componente curricular que tem como objetivos produzir/experienciar/problematizar os diferentes conhecimentos sobre corpo/movimento nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Foi possível perceber certa contradição entre discursos e ações a respeito do entendimento da Educação Física como componente curricular. De acordo com os relatos e acompanhamento que realizei no campo, mesmo que a escola e algumas das professoras não se deem conta, a Educação Física ainda não é assumida como um componente curricular que tem um conhecimento a ser e produzido e problematizado. A Educação Física é vista como uma atividade que enfatiza o fazer pelo fazer recreativo, como oportunidade de horário de planejamento das professoras regentes, “[...] A Educação Física ainda é vista como ‘recreação’ pelos alunos e ‘alívio’ para as professoras fazer o planejamento. A professora de Educação Física, ela é vista como ‘professora curinga’, pronta para tudo de inesperado que surge na escola, pela pedagoga e pela diretora” (ZÍNIA, 2009).

Essa percepção também coloca a professora como alguém que está ali para qualquer emergência e eventualidade e a Educação Física como suporte para ajudar desenvolver nas crianças as habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura e escrita e também para a socialização. Tal percepção se expressa e se afirma na fala da própria professora Acácia quando, em uma de nossas reuniões, ela disse: “Minhas aulas são para ajudar o desenvolvimento motor e intelectual dos alunos para que possam se sair bem nas outras disciplinas e também para conhecerem o seu físico de forma integral, descobrindo suas capacidades de cumprir regras, limites e valores”.

A respeito da socialização, entendemos que essa é uma questão que não diz respeito somente à Educação Física, mas consideramos que a própria escola é lugar de trabalhar as questões relativas à socialização, à solidariedade. Sendo assim, não caberia somente à Educação Física esse papel.

Nessa perspectiva da Educação Física como suporte para a socialização e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, como são considerados e tratados os conteúdos dessa disciplina? Poderíamos pensar que a Educação Física ainda se encontra a caminho para que sua legitimidade se estabeleça? Ou por que não se pensar que a Educação Física pode e deve desenvolver os seus estudos numa perspectiva transdisciplinar?

Essas questões que foram suscitadas a partir da escuta dos relatos das professoras me levaram, ao iniciar a segunda fase da pesquisa, a propor às professoras que dessem um nome ao nosso grupo. Muitas vezes, nesses encontros, durante os relatos da professoras, percebia que o que fazíamos era discutir sobrevivências, dificuldades e as vivências que íamos construindo e desconstruindo no cotidiano, levando em consideração as condições que as políticas de educação têm nos oferecido. Constatamos que o que temos feito é dar conta mais da sobrevivência e não da vivência, que nos potencializa no/com o cotidiano. Diante disso, expus a ideia às professoras sugerindo que cada uma propusesse um nome que se aproximasse das nossas realidades e possibilidades.

Em um dos encontros, cada uma das professoras levou algumas sugestões para dar nome ao grupo e chegamos ao consenso de colocar “Sobre-vivência”, que foi uma proposição da professora Rosa Branca, que argumentou: “Por isso que eu falo que é sobre a sobrevivência, da sua sobrevivência na escola”, opinião reafirmada pela professora Zínia ao dizer:

[...] Porque essa palavra traduz nossa ‘luta diária’ para sobreviver ao massacre do sistema sobre os nossos ideais e sonhos teimosos de sermos professoras de Educação Física em escolas publicas a mercê de políticas incompetentes e descomprometidas que afetam o nosso trabalho, a nossa sobrevivência. Posto em que ganhamos salários ridículos e temos um cotidiano massacrante e acelerado que não nos permite pararmos para estudar sem fazer um grande esforço pessoal para isso. E pelo lado poético Sobre a vivência, quisemos nos referir as nossas interações afetivas e intelectuais, o quanto nossos encontros afetaram cada uma de nós positivamente, nos fortaleceu em nossas convicções, ou quantas vezes fomos abraço que acolhe, ombro que reconforta, fala que renova, e mais partilhamos nossas vivências, que mudaram em um ano e meio pra cada uma de nós como da ‘água para o vinho’(ZÍNIA, 2010).

Contudo, compreendemos que, por se tratar de três realidades diferentes, o nome precisava vir com hífen e no plural, porque o grupo não se destinava somente às discussões para sobreviver às dificuldades impostas pelas políticas de sucateamento das condições materiais e efetivas para a prática pedagógica e de formação, mas também pretendia discutir “sobre-vivências” no cotidiano escolar que

nos impulsionavam a realizar reflexões e investigações em nossas práticas pedagógicas. “Sobre-vivências” de professoras “[...] que ainda se encantam com belezas possíveis, que sonham com uma escola pública bonita, alegre e eficiente, que às vezes caem, mas logo se levantam, pois não se cansam nunca de buscar, estudar e se recriar a cada dia” (ZÍNIA, 2010).

Ao iniciar o ano letivo de 2010, algumas alterações ocorreram devido à mudança de escola da professora Rosa Branca e á redistribuição das turmas das professoras Acácia e Zínia, bem como a perda do espaço físico na escola da professora Zínia, para a realização de sua prática pedagógica. Com isso, as propostas idealizadas e iniciadas por elas perderam sua validação. Foi necessário, então, que elaborassem outras propostas de intervenções a partir das novas realidades. Nesse período de reelaboração, foi quando me aproximei das escolas e pude perceber e vivenciar algumas ações afirmativas e também despontencializadoras no cotidiano escolar. Devo dizer que, mais despontencializadora do que afirmativas, com relação às condições espaço/tempo dedicado às discussões coletivas sobre a formação e ensino/aprendizagem, sobre as relações sociais que se estabelecem na escola.

3.6 MINHA APROXIMAÇÃO COM AS ESCOLAS

[...] um campo tem terra
e coisas plantadas nela
a terra pode ser chamada de chão
é tudo que se vê
se o campo for um campo de visão
(ARNALDO ANTUNES).

A aproximação com a escola pode nos remeter a lugares que tanto nos permitem pensar e viver múltiplas experiências de alegrias, atitudes afirmativas na busca de conhecimento-emancipação, como também experiências de angústias de alunos/as, professores/as.

Ao nos propormos realizar uma investigação e nos aproximarmos da escola, esperamos encontrar não um só campo de visão, mas múltiplos campos que nos ajudem a criar outros, tanto para as práticas pedagógicas, como para a formação e desenvolvimento dos docentes e dos/as alunos/as.

A escola, como um dos campos de interesse de pesquisa, ao mesmo tempo em que se pressupõe lugar de rotinas, está sempre se revelando como lugar dinâmico na busca de alternativas aos processos que, muitas vezes, nos fazem acreditar que somos impotentes. Esse lugar precisa também ser contemplado com ternura e acolhimento para que outras sensibilidades possam fortalecer-se na produção do conhecimento.

Penso que, como estive implicada com diferentes realidades de cotidianos escolares, tenho a escola como familiar, sinto-me à vontade pra transitar em seu meio. Minha chegada às escolas foi aparentemente tranquila. Talvez, por também compor o quadro de professores/as da Rede Municipal de Educação, as equipes pedagógica (professores/as, coordenadora), administrativa (diretor, demais funcionários), bem como os/as alunos/as me acolheram como membro da escola.

Nesse primeiro contato com as escolas, pude expor quais eram as motivações da pesquisa e por que aquelas escolas foram escolhidas. Uma das diretoras acredita ser fundamental que mais professores/as se interessem em pôr em questão, eles/as próprios/as, as suas práticas pedagógicas e, assim, construir outras possibilidades de ensinar e aprender. Com isso, então, ela me perguntou:

Sua vinda à escola será somente em um turno? Pois do ponto meu de vista é no outro turno que se faz preciso a observação e intervenção, pois a prática que está sendo desenvolvida não atende às expectativas da Educação Física, pois o professor entrega a bola e as crianças fazem o que querem, sendo que as meninas ficam sentadas e os meninos jogam futebol (DIRETORA da Escola das Águas).

Penso, assim como essa diretora, que essas aulas têm acontecido de forma a não privilegiar o conhecimento-emancipação, além de revelar também uma concepção sexista de acesso ao conhecimento, pois essa prática tem negligenciado a inclusão,

a experiência e o conhecimento de outras práticas corporais de que trata a Educação Física.

Como estava, na medida do possível, tentando repensar a nossa ação, não só da perspectiva da nossa própria prática pedagógica, mas também do diálogo com as práticas de outros/as professores/as, penso que, no momento que passei a acompanhar as professoras em suas escolas, também estive implicada nesses e com esses cotidianos.

3.7 AS PROFESSORAS, SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PESQUISA-AÇÃO

Em um primeiro momento, ouvia falar, a partir dos relatos das professoras, sobre as problemas que permeiam e cruzam os cotidianos e suas práticas, por exemplo: “O muro da quadra caiu! Ainda bem que não caiu em ninguém... Graças a Deus, nossa única garantia nesse trabalho insalubre” (ZÍNIA, 2009). Pelo visto, Deus não ajudou muito, pois, além de cair o muro, também perderam o seu espaço de aula para dar lugar a mais quatro salas, já que a nova escola prometida ainda está no projeto. O que se diz ser provisório para atender a uma necessidade imediata vai se tornando permanente (ANEXO G).

Nessa situação de provisoriedade e imprevisto das condições materiais de trabalho, como pensar na constituição da professora como pesquisadora nessas condições? Que estímulos teria que a levaria a pôr em questão sua prática pedagógica? Ou seriam estas condições os argumentos que a levaria a constituir-se professora pesquisadora?

A partir do momento em que passo a acompanhar as professoras em seus cotidianos, posso perceber o que se fala e o que se vê, do ponto de vista das produções científicas sobre a constituição de ser professor/a pesquisador/a e do ponto de vista das professoras, do que é ou não possível a partir dessas diferentes realidades.

São tantas as angústias e decepções que, às vezes, ao ouvir as professoras e também constatar no campo, não sabia o que falar ou fazer diante de tanto desrespeito pelos professores e pela sociedade por parte do Poder Público municipal, com os gastos de recursos que poderiam promover a melhoria das condições de trabalho, da formação e da qualidade da educação. De acordo com o jornal do Sindicato dos Professores do Estado do Espírito Santo (Sindiupes) veiculado em 2010, o Ministério Público pediu ao Tribunal de Contas do Estado uma auditoria sobre a aplicação dos recursos da Educação em Vila Velha, pois a Prefeitura estava em atraso com a prestação de contas do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Não tem investido em formação continuada do professores. Ao invés de colocar em prática políticas comprometidas com a melhoria das escolas, instala salas modulares. Reformou uma escola privada com verba pública, entre outras ações. Ainda de acordo Montenegro (2010), o prefeito do município de Vila Velha propôs a criação de seis subsecretarias, com 40 cargos comissionados, com livre indicação política, que elevariam as despesas em R\$ 1 milhão por ano, quando já se sabe que a Prefeitura sofre um inchaço na máquina.

Diante de tal desconsideração, uma das professoras alegou não realizar suas reivindicações por estar em período probatório e disse: “Ficamos reféns das políticas públicas de governo, que constrói, desmancha sem nada perguntar se isso ou aquilo interessa-nos. Eu, no meu caso, me vejo num momento impotente, eu só posso fazer poesia. Como eu falei, eu estou no período probatório” (ZÍNIA, 2010). O que teria levado a professora a recuar com seu senso político de outrora em que se envolvia no movimento estudantil, como mostrou a narrativa de sua história de vida?

De acordo com Freire (1996), um dos piores males que o Poder Público vem fazendo, historicamente, desde o início da sociedade brasileira, é o de fazer muitos de nós correremos o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, cair na indiferença em frente aos problemas que nos aflige, forçando-nos a pensar que não há mais o que fazer.

Isso tem feito com que as reivindicações sociais, não só dos professores como da sociedade, estejam desacreditadas ou se dando no âmbito individual, assim como as estratégias que, muitas vezes, precisamos criar para dar conta de continuar trabalhando sob condições desrespeitosas, para o processo de ensinar e aprender e, não pela agregação e discussão coletiva dos diferentes interesses e movimentos sociais.

Para vislumbrar o conhecimento-emancipação, tanto para o/a aluno/a como para o/a próprio/a professor/a, a partir da concepção de professor/a pesquisador/a, deve-se levar em conta que cada docente precisa ter não só as condições materiais para sua efetiva inter(invenção) e formação, mas também é preciso de tempo/espço garantidos para suas pesquisas e reflexões.

Tenho percebido tentativas de alguns professores/as em se empenharem em repensar suas práticas pedagógicas. Por outro lado, também percebo outros/as que têm se demonstrados desmotivados/as, desestimulados/as ou com pouco interesse em pôr em questão as suas práticas cotidianas. Isso, mesmo em escolas que, em princípio apresentam condições propícias, não só materiais, como também no que diz respeito ao apoio dado pela diretora e pedagogas, assim como uma relação social estável e colaborativa no ambiente escolar.

Em muitas práticas, há, ainda, certa “continuidade” do paradigma de que a Educação Física se dá no fazer pelo fazer, tanto por professores/as como por aluno/as. Muitas vezes, essa concepção de Educação Física é muito apreciada pelas crianças e, por vezes, também por professores/as. Tem se constituído, ainda, em um lugar, em que, com frequência, o brincar não tem vindo acompanhado de problematizações, que possam ajudar a criar outras possibilidades de aprendizagem e ensino. Questionamentos se fazem necessárias no ambiente escolar, já que também é concebido como um dos lugares de produção de conhecimento. Se a escola se constitui de intencionalidades, devemos intencionar uma educação que problematize as suas práticas em direção ao conhecimento-emancipação.

Desconstruir determinadas concepções que permeiam os cotidianos e nossas práticas, tanto dos/as professores/as como dos/as alunos/as, não é simples; isso requer uma mudança no olhar do/a professor/a e das crianças sobre a produção de conhecimento. Essa mudança tem chances de acontecer a partir da democratização de argumentos e diálogos entre professor/aluno/escola.

Nesse sentido, repensar os planejamentos em diálogo com os/as alunos/as é fundamental, mesmo que isso, ainda, não seja tão fácil, como disse a professora:

Na medida do possível, tento construir meu planejamento dialogado com os/as alunos/as. Este é construído anualmente e subdivido por quatro bimestres, organiza os conteúdos numa ordem crescente de complexidade, distribuindo os objetivos – capacidades cognitivas, motoras e afetivas (vínculo de grupo) – que estabelece, conforme os resultados do Diagnóstico e da Avaliação, em blocos de aulas [...] (ZÍNIA, 2009).

Desenvolver um planejamento dialogado não é fácil. A professora percebe a necessidade de extrapolar uma metodologia expositiva, ou deixar que as crianças façam só o que querem sem que haja nossa intervenção. Contudo, parece que ainda vigora na escola uma concepção de que o ensino/aprendizagem se dá em uma sequência, respeitando uma ordem crescente do mais fácil para o mais difícil. Isso se articula de acordo com Alves (2002), a um processo de fragmentação do conhecimento que, na ciência e na escola, recebeu e recebe o nome de divisão disciplinar. Embora tenha sido necessário ao desenvolvimento da sociedade, da ciência e da escola, teve papel positivo no momento histórico de seu aparecimento e em boa parte de seu desenvolvimento, no entanto, essa fragmentação fez com que a compreensão dos seres humanos, da natureza e da sociedade ficasse presa aos conhecimentos específicos e deles não conseguisse sair. Essa concepção ainda está refletida na organização e na composição do currículo, do planejamento e da prática cotidiana da escola e do/as professores/as.

A escola de hoje, conforme Alves (2002), organiza-se a partir de quatro processos dominantes: o primeiro denominado por Varela de pedagogização do conhecimento; o segundo denominado por Popkewitz de grupalização; o terceiro, hierarquização; e o quarto é denominado de centralização.

Para que os conhecimentos pudessem ser pedagogizados, fez-se necessário, do ponto de vista dominante, que se realizasse sua seleção de forma a manter o poder na mão de quem sempre o teve. Após selecionar e fragmentar os conteúdos, foi preciso, também, dar um aspecto de normalidade à sequência dos conhecimentos a ser aprendidos/ensinados, estabelecer uma hierarquia entre eles, na qual a passagem de um assunto para o outro pressupunha uma ordem crescente de dificuldade.

A consequência disso, segundo Alves (2002), é que, no pensar pedagógico, principalmente, no campo curricular, criou-se e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a “construção” do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência de disciplinas teóricas sobre as disciplinas práticas. Essa forma de “construir” conhecimento que, vai ser representada pela grafia de árvore. Pressupõe um caminho único, obrigatório, linear e hierarquizado, entendendo-se que só se está melhor, quando se sabe mais, quando se atinge o alto das folhas para se chegar ao conhecimento.

Essas ideias que ainda orientam a organização da escola e dos/as professores/as necessitam de serem revistas, já que ato de conhecer surge do inesperado, do desejo e das interações entre sujeitos. Sendo assim, para que os conhecimentos não sejam fragmentados e hierarquizados, há indicação de que é importante desenvolver um planejamento dialogado, de forma a religar os diferentes saberes e contextos. Assim, tanto os/as professores/as como alunos/as participam da seleção dos conteúdos e conhecimentos a serem estudados. As crianças, os jovens e os adultos devem ser vistos, se perceberem e se reconhecerem como sujeitos da/na produção de conhecimentos.

A professora Zínia tem tentado realizar seu planejamento nessa perspectiva, mas, mesmo assim, ela considera “[...] ser difícil sair da forma expositiva, dadas às precárias condições de espaço, tempo e o grande número de alunos nas turmas”. Considera que, entre as dificuldades encontradas em sua prática pedagógica, pode-se citar o elevado número de alunos/as e a heterogeneidade de faixas etárias em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Isso vinha gerando variados conflitos

e dificuldade de diálogo. De acordo com essa professora, os alunos mais velhos exerciam certa autoridade, muitas vezes, de forma agressiva sobre os menores.

Durante a aula com essa turma, a professora Zínia relatou, e depois pude presenciar, ao acompanhar a sua prática pedagógica, que era necessário realizar várias interrupções e intervenções para reflexões sobre a “indisciplina”²² e atitudes agressivas com o outro. Essas cenas têm feito parte do cotidiano não só dessa professora e dessa escola como também de outras realidades. De acordo com uma pesquisa realizada em 23 países, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Brasil, o número de alunos por turma é maior que em outros países, e 18% do tempo em sala de aula se destinam à tentativa conter atitudes agressivas e de indisciplina (BELLO, 2009).

Dados estes que me levaram a perguntar: que fatores têm levado os jovens e crianças a se sentirem mais motivados a essas atitudes do que se interessarem pelo processo de ensino-aprendizagem? Que práticas pedagógicas e metodológicas estão sendo oferecidas e praticadas? Que política pública de educação tem sido praticada para que eles/as se sintam estimulados/as com a escola? Que propostas de formação docente têm sido orientadoras para a construção de uma prática pedagógica estimulante e motivadora tanto para o/a professor/a como para o/a aluno/a? Destaco que a concepção de motivação entendida aqui está distante daquela pensada por reformadores da educação, após a segunda Guerra Mundial que, ao perceber rachaduras em seu sistema, segundo Najmanovich (2001), expõe um modelo que conserva inalterado o espírito moderno, mas que pretende “seduzir” os consumidores. Para tal, inaugura-se a pedagogia que fala de “motivar” o aluno, “incentivá-lo”, apresentar os conteúdos de um modo mais “atraente” ou “divertido” em uma perspectiva do “show educativo”, sem, no entanto, alterar a condição de passividade do aluno. Do contrário, entendo, a motivação como aquela em que o/a

²² Coloco entre aspas por entender que, tal atitude, pode nos indicar pensar em que medida ela pode ser tomada como indicativo para repensar e problematizar a nossa prática pedagógica e, também, para pensar o que propriamente se configura um ato de indisciplina.

aluno/a e o/a professor/a estejam envolvidos como sujeito, com toda a sua trama cultural e como corresponsáveis na produção e tessitura de conhecimentos.

São variadas as tentativas de desenvolver um trabalho que motive os/a alunos/as. No entanto, acredito que a nós professores/as cabe atentar quanto ao sentido de nossas proposições pedagógicas. Na ânsia de resolver ou conviver com problemas que surgem no/com/do cotidiano escolar e da sociedade, muitas vezes, o/a professor/a acaba por aderir ao discurso dominante, apropriando-se, às vezes de forma redentora, da pedagogia de projetos. Há que se problematizá-la, pois não é com um projeto pontual que as necessidades ou problemas de cunho social e/ou político serão resolvidos.

No terceiro trimestre de 2009, quando, ainda, contava com o espaço da quadra para desenvolver as aulas, a professora Zínia, em parceria com a professora de Arte, elaborou um projeto chamado “Brincando em paz com a Arte e Educação Física” para tentar minimizar atitudes agressivas dos alunos mais velhos sobre os menores.

A ideia do projeto pode parecer um tanto romântica, se a sua proposta não estivesse articulada à tessitura de uma rede de convivência com base na solidariedade e no respeito às diferenças existentes na turma e na sociedade. Do contrário, poderia nos indicar uma concepção harmônica a ser construída sem conflitos, com a falsa ideia de que somos todos iguais, e a paz vista como sendo a vitória do bem sobre o mal. De acordo com Najmanovich (2001), em um mundo interconectado, nenhuma guerra é alheia. A paz não pode ser concebida como fruto do triunfo dos bons sobre os maus, senão como resultado de reconhecimento da legitimidade do outro, de sua racionalidade, de sua ação e da abertura a um diálogo emocionado em uma interação que não negue o conflito e reconheça a diferença como única via para a evolução.

Nessa proposta a professora reconhece que a sua prática pedagógica precisa ser transformada, já que percebe que suas metodologias ainda não têm dado conta de trabalhar de forma potencializadora com a turma. Diante disso, ela disse: “Buscaremos refletir e transformar nossa prática que tem sido ineficaz em uma turma

de terceiro ano que apresenta idades desproporcionais de sete a nove anos e uma superlotação na turma, 36 alunos” (ZÍNIA, 2009).

De acordo com sua fala, ao se deparar com tal realidade, a professora, em vez de centralizar as dificuldades na turma, ela também se coloca no centro de sua reflexão:

Ainda tenho muita dificuldade em conversar com os alunos dos terceiros anos [...] é sempre com eles que minha fala não atinge a sua atenção. Penso: como será que essas crianças vão se interessar pelo que eu tenho a dizer [...]. Acho que sou muito prolixa. Eu preciso aprender, e LOGO, a me comunicar com essa faixa etária de alunos (ZÍNIA, 2009).

É preciso que os/as professores/as entendam que não existe uma fórmula, uma metodologia que vai dar conta de resolver todos os problemas, já que não há uma única realidade, como pensa o paradigma da ciência dominante. Nós é que vamos ter que dar conta de conviver com essas diferentes realidades. Não dá para se falar em uma metodologia, mas em metodologias, para as tantas diferentes realidades. Acredito que, na medida do possível, serão criadas metodologias, na mesma proporção em que se vão fazendo e repensando os fazeres.

Diante dessa realidade, a professora Zínia vai buscar outras metodologias que possam ajudá-la. Levanta duas questões em sua proposta de intervenção, na tentativa de compreender e lidar com essas diferenças: [“Como trabalhar as aulas de Educação Física numa turma com um número elevado de alunos com idades, interesses e comportamentos tão diferentes? Qual metodologia utilizar para construir com a turma um vínculo de amizade e respeito, que ajude a mediar os conflitos?”] Para melhor entender algumas das atitudes das crianças dessa turma, a professora Zínia buscou realizar um trabalho com base na pesquisa-ação e a partir da história de vida das crianças. Estas produziram e escreveram um livro sobre suas histórias com o apoio das professoras de Arte e Educação Física, confeccionaram cartazes sobre temas relativos a violência e esquetes teatrais sobre a solidariedade a amizade, com reflexões em grupo sobre estas experiências. Mesmo que não cite, em seu relato, a professora, ao propor essas metodologias, está dizendo que

entende seus alunos e alunas como sujeito de/na produção de conhecimento e transformação de suas práticas.

Ao iniciar o ano letivo de 2010, a professora Zínia se depara sem espaço físico não só para as diferentes experiências e vivências das práticas corporais, como também para a própria circulação das crianças na escola. Todos os espaços livres foram transformados em depósitos de material para a obra das novas salas, ou melhor, arranjos de salas, já que, de acordo com a professora, no ano seguinte os problemas dessa natureza persistiram. Diante dessa inesperada situação e, ainda, com a possibilidade de que algum acidente pudesse acontecer, a professora, mais uma vez, lança mão da pedagogia de projeto para lidar com tais problemas. Passa, então, a desenvolver o projeto “Eu caminho na escola devagar e sempre” utilizando a pesquisa-ação como forma de possibilitar o seu diálogo com e entre ao/as alunos/as. Esse projeto se constituiu como base para as demais propostas da Educação Física na escola durante todo o ano. A professora tinha como propostas atender a uma urgência de alertar os alunos para a necessidade de desenvolver um caminhar mais cuidadoso, nos corredores da escola de modo a não causar acidentes. Também levar os/as alunos a refletir, por meio do diálogo, sobre a restrição de seus corpos e de todas as pessoas que fazem parte da escola nesse espaço desumanizado, bem como desenvolver junto com os alunos outras maneiras de brincar e se movimentar na imposição desse “lugar”.

Seguindo seu relato, podemos perceber que a professora não se acomoda diante das dificuldades:

Lanço-me ao desconfortável trabalho de desenvolver aulas de Educação Física para turmas de primeiro ao quinto ano em uma sala de aula superlotada, na biblioteca que é muito pequena ou no refeitório, abarrotado de mesas. Tenho como suporte pedagógico a ‘pesquisa-ação’ de mestrado da professora Alda e seu orientador, o Prof. Dr. Valter Bracht, que tem me auxiliado na reflexão e experimentação das diversas possibilidades para tornar essas aulas mais que um momento de transmissão de conteúdos, mas aulas interessantes e agradáveis aos alunos (ZÍNIA, 2010).

Essa fala da professora me leva a entender que, se não estivesse envolvida na/com a pesquisa, talvez ela não tivesse se sentido estimulada em continuar buscando

outras possibilidades para sua prática pedagógica, na tentativa de sair do lugar de impotência em que se colocou em sua escola.

No momento em que passei a acompanhar as professoras em seus cotidianos escolares e a observar, participativamente, as suas práticas pedagógicas, pude me arriscar a dar algumas sugestões diante de questões e situações que se apresentavam no ambiente da escola e de suas práticas pedagógicas. Esta fase, que corresponde à **quarta fase da pesquisa**, foi destinada à avaliação e reelaboração dos planejamentos de ensino/pesquisa pelas professoras. Cada professora pôde expor para o grupo a sua proposta e as dificuldades encontradas em seu desenvolvimento. As discussões das propostas das professoras foram realizadas coletivamente com/no grupo e a partir do meu acompanhamento. No entanto, percebi nem todas as professoras registraram e sistematizaram suas propostas. Quando perguntava sobre os registros, elas me respondiam que não tinham tido tempo para tal, mas que me enviariam posteriormente. Sentia receio de estar sendo impertinente perante essa atitude. As minhas intervenções se davam, então, a partir das observações de suas práticas e dos meus registros no diário de campo. Ainda tinha muito receio de que a minha intervenção pudesse se configurar em uma ação de ingerência sobre as práticas das professoras. Minha expectativa era de que as inter(invenções) e problematizações realizadas tanto pelo grupo como por mim, nos momentos em que estava em suas escolas, pudessem ajudá-las a repensar suas propostas sem que eu precisasse realizar algumas indicações.

Quando passei, uma vez por semana, a fazer parte do cotidiano escolar da professora Acácia e acompanhar a sua prática pedagógica, ela me solicitou que, a partir do que eu via e tinha visto em suas aulas, que a ajudasse a criar algumas propostas de inter(invenções), pois, segundo a professora, seu olhar sobre sua prática já está acostumado, por vezes acaba por não perceber outras possibilidades. Diante disso, ela falou: “Como a gente fica muito tempo fazendo de uma forma, seria interessante outro olhar” (ACÁCIA, 2010).

Com a solicitação da professora, para me situar, perguntei qual conteúdo pretendia desenvolver em sua proposta de intervenção, ou que já estava desenvolvendo.

Respondeu-me que seriam as habilidades motoras. Então, empenhei-me em sugerir algumas possibilidades que pudessem ser discutidas com ela, com as crianças e, ainda, tentar, trabalhar efetivamente a inclusão, tanto das meninas, no caso do futebol, como das crianças com algum tipo de deficiência, já que, em uma das observações de suas aulas, percebi que algumas crianças com deficiência auditiva e motora não participavam das atividades, apesar de ficarem no ambiente em que estas aconteciam. Sabemos que a luta por inclusão, seja ela qual for, é uma luta incansável. Por mais que as pressões sejam maiores para que ela não aconteça, é importante que redobremos nossas forças, mesmo diante dos conflitos, para não se deixar induzir pelos apelos dos alunos:

Eu acho que todos têm que ter direito, mas chega uma hora na aula da gente, que a gente está tão cansada de tentar, tentar e aí dá aquela confusão, e as crianças se tornam agressivas, que você acaba cedendo pelo querer delas. Na hora de uma brincadeira eles se separam das meninas ou elas se separam deles. E aí, para você não ter dor de cabeça, você acaba se convencendo que eles estão corretos e deixa isso para lá. Deixa sua luta de lado, entendeu? (ACÁCIA, 2010).

A pressão social dos alunos em dado momento parece maior que a luta por inclusão. Talvez essas situações, possivelmente, viessem ser oportunas para que a professora pudesse tomá-las como questões problematizadoras de sua própria prática pedagógica.

Na prática pedagógica dessa professora, o contexto histórico e cultural não se mostrou tão relevante em frente às atividades e conteúdos desenvolvidos e, ainda, como pretendia trabalhar as habilidades motoras, se não fosse uma proposta significativa e desafiadora para as crianças, elas poderiam perder o interesse ou nem chegar a se interessarem. De fato, parecia que muitas crianças não se sentiam desafiadas diante das atividades propostas, que quase sempre se repetiam no pular corda, jogar futebol. Por vezes, as repetições acontecem justificando que as crianças só gostam ou se interessam por isso ou por aquilo. Para se sentirem estimulados e ou se interessarem por outras práticas, as crianças necessitam conhecer outras possibilidades e experiências corporais. Considerar os interesses dos/as alunos/as não quer dizer deixar fazer o que querem e como querem, mas problematizá-los no sentido de ampliar suas experiências. É importante em sua

prática pedagógica que o/a professor/a esteja atento ao modo como têm sido considerados ou não os interesses dos/as alunos/as na elaboração de seu planejamento. Considerar tais interesses no planejamento pedagógico implica dizer que eles podem ser tomados como referência para subsidiar os/as professores, quanto às metodologias e problematizações que poderiam ser propostas, no sentido de ampliar as percepções e experiências (sejam elas afetivas, estéticas, corporais, solidárias, cognitivas, etc.) dos/as alunos/as como produtores de conhecimentos.

Diante de uma atividade de pular corda que não se mostrava desafiadora para as crianças, elas acabavam se dispersando e formando outros grupos de interesse. Alguns grupos reproduziam práticas da cultura televisiva presente nas novelas, do *funk* ou mesmo ficavam sentados observando os demais. Nesses grupos, a professora quase não realizava intervenções, a não ser em momentos em que alguns alunos sinalizavam quando acontecia alguma atitude agressiva que colocava em risco a integridade física do outro.

Em uma perspectiva do/a professor/a pesquisador/a, diante da sinalização dos diferentes interesses/desinteresses e dispersão dos /as alunos/as, a tendência do/a professor/a seria tomá-los como indicativos problematizadores de/para sua ação docente.

Para pôr em questão a própria prática pedagógica, parece que há, por parte do/a professor/a, a necessidade de um sentimento de incômodo perante os conflitos e problemas com que se depara. Esse sentimento não deixa escapar-lhe os mínimos movimentos da gestão de sua aula e de sua ação docente. Transforma cada novo acontecimento em situação de pesquisa/aprendizagem para si e para os/as alunos/a. Segundo Garcia (2002), ao fazê-lo, o/a professor/a atualiza a teoria explicativa de que dispõe, buscando/criando novas explicações teóricas para o que acontece no cotidiano de uma sala de aula.

Na tentativa de reafirmar a percepção do/as alunos/as como sujeitos e de ampliar a participação da turma, sugeri algumas possibilidades que poderiam ser propostas a partir do estudo dos jogos e brincadeiras, como trazer as histórias dos diferentes

tipos de jogos e brincadeiras a partir do que os/as alunos/as e seus familiares já conheciam sobre o assunto: trazer imagens, alguns filmes que possam gerar discussões. Ela respondeu: “Não adianta, já tentei” (ACÁCIA, 2010).

A partir dessa afirmativa, algumas questões se fizeram pertinentes: mas por que considerava que não adiantava? Será que as crianças e nós, professores/as, percebemos quais objetivos estão presentes em algumas das propostas que fazemos a elas? Nossas proposições são significativas ou desafiadoras diante das experiências que as crianças já possuem? Como podem passar a se mostrar interessadas? Que metodologias podem ou não potencializar o desejo criativo dos/as alunos/as? No cotidiano de nossas práticas pedagógicas, não devemos encarar as dificuldades como algo incontornável ou insuperável que nos desestimulem a reinventar e criar outras possibilidades.

A ação pedagógica deve ser mais voltada à rebeldia do que se ater as determinações. Para a sua superação, são muitos os desafios. De acordo com Santos (2009), um dos desafios do conhecimento-emancipação é sair da ação conformista e passar à ação rebelde. Perante a aceleração do tempo histórico e a crise do tempo linear, a emergência das teorias das catástrofes e da complexidade, o determinismo, em sua concepção tradicional (estrutura/ação), transformou-se em uma maneira preguiçosa de pensar, quer a transformação social, quer a impossibilidade desta.

Essas concepções da sociologia convencional estão presentes em todas as outras formas de ação do ser humano, assim como também na educação e na prática docente. Possivelmente quando o/a professor/a toma a si como sujeito que se investiga e investiga a sua prática pedagógica, reconhecendo-a como uma prática social e, por isso, em movimento, tende a se inclinar a uma ação rebelde em frente ao determinismo e, por isso, pode vir a vislumbrar a transformação social e a de sua prática, já que não se conforma com a ideia de que algo está dado.

Como a prática pedagógica é uma prática social, devemos entendê-la como uma ação dinâmica que se encontra, ou deveria estar, sempre em mudanças de forma a permitir acompanhar as lutas que vêm sendo mobilizadas, por exemplo, contra as

diferentes manifestações de discriminação e exclusão que às vezes passam despercebidas no contexto de uma sala de aula ou do cotidiano escolar.

Durante uma das aulas em que a professora Acácia organizou uma atividade em grupos mistos de meninos e meninas para jogar o futebol, as poucas meninas presentes no jogo não tinham participação efetiva. As meninas até tiveram acesso, mas não igualdade de expressão. Nessas aulas, a professora distribuía a turma em grupos: dois iniciavam jogando e os demais aguardavam ao lado da quadra. Geralmente, observava que, quase sempre, a estes se juntavam os/as alunos/as que não participavam e por isso, a professora pedia que fizessem um relatório. Diante disso, aproximei-me do grupo, que já havia observado que, em quase todas as aulas, esses/as alunos/as ficavam ao lado da quadra, e perguntei por que não participavam. Uma menina respondeu: “Eu não participo porque os meninos não jogam a bola para nós”.

Cada vez mais o movimento feminista de reivindicação e luta por espaços de afirmação da mulher vem se fortalecendo. No entanto, no ambiente escolar, ainda, são perceptíveis, tanto em ações pedagógicas como nas atitudes das crianças, dificuldades em lidar com as questões de gênero. Entendo que esse ainda é o grande desafio que está lançado à sociedade e à escola: subverter culturalmente essa ordem. Contudo, esses momentos de trabalho em grupos deveriam ser oportunos para realizar reflexões e problematizações sobre o lugar social que se tem construído e reafirmado para a mulher e hierarquização das diferenças.

Nesse sentido, Silva (1999) destaca as lutas por igualdade. Não podemos nos limitar às reivindicações de acesso; mas lutar pelo reconhecimento da igualdade de direitos de expressão, para que a diferença não seja hierarquizada e não seja tomada como sinônimo de inferioridade. Tais reflexões devem ser contempladas na prática pedagógica, pois o lugar da mulher, por mais que se tenha discutido, ainda está condicionado ao construído socialmente.

Ao se pensar em acesso e em inclusão, precisamos refletir a partir da ideia de lugares e espaços, como fez Certeau (1994). Seria interessante perceber que a

ideia de acesso precisa vir acompanhada da luta por espaços, entendidos por esse autor como algo construído e os lugares como imposições sociais. O acesso por si só não garante a efetiva participação e o pleno uso dos direitos sociais. No caso da escola, a “inclusão” está mais na legislação do que na ação, pois muitas crianças continuam no anonimato com seus saberes e necessidades.

Diante disso, realizei com a professora Acácia algumas reflexões sobre a importância de planejarmos com vistas à inclusão não só de criança com algum tipo de deficiência, como também das meninas, dos diferentes grupos étnicos, dos menos “habilidosos” em determinadas práticas corporais, etc., de forma a nos distanciarmos da ideia de um lugar próprio, mas pensando em espaços que se reconfiguram.

A partir dessas reflexões, a professora Acácia reconheceu a necessidade de rever seu planejamento. Segundo ela, com frequência, não realizava o seu registro, pois: “Muitas vezes, por já conhecer as turmas, venho no carro planejando as atividades que vou dar”. Contudo, tentou reelaborar suas aulas com vistas à inclusão tanto das meninas como das crianças com alguma forma de deficiência, como foi o caso da menina Camila, que era muda e que nunca tinha ido para escola de crianças ouvintes. Durante as aulas, ela ficava fora e, quando participava, logo se desinteressava das atividades. A professora Acácia, em uma das entrevistas, relatou que percebeu que, após três meses do início do ano, Camila se interessou por atividades de correr. Então, tinha como intenção contemplar em seu planejamento jogos que envolvessem mais as brincadeiras de perseguição. No entanto, não foi possível seu desenvolvimento, já que ela se afastou da escola, por volta do final de junho, para assumir um cargo administrativo na Secretaria de Esportes do Estado.

Em minha primeira visita à escola e acompanhamento da professora Rosa Branca em sua prática pedagógica, fui apresentada ao diretor da escola que me convidou a sentar em sua sala, onde conversamos sobre as intenções que tinha com a pesquisa. Colocou-se, assim como a escola, à disposição para a realização de nossos encontros e disse reconhecer a necessidade de estimular os/as professores/as à pesquisa. No entanto, no momento em que a professora Rosa

Branca, ao tentar desenvolver um trabalho com uma criança autista, recorre à biblioteca da escola em busca de livros que pudessem ajudá-la, não encontra material disponível. Além de reconhecer tal necessidade, também é preciso criar condições para a sua realização, pois, muitas vezes, são essas condições que, em sua melhor oferta, podem estimulá-los/as.

A professora Rosa Branca diz que, para iniciar o primeiro bimestre, prefere trabalhar os conteúdos jogos e brincadeiras, com ênfase nos jogos cooperativos, por considerar que assim consegue fazer com que as relações entre as crianças se deem de forma mais solidária. No entanto, optou por iniciar com todas as séries o estudo do futebol, por se tratar de um ano em que aconteceria a copa mundial de futebol.

Em sua prática pedagógica, ela tenta realizar, apesar de se mostrar uma professora de pouca conversa e, por isso, se passa por “durona”, uma escuta atenta às falas das crianças, o que proporciona o reconhecimento dos/as alunos/as como sujeito na produção de conhecimento. Nesse sentido, procurou, ao iniciar o conteúdo sobre futebol, escutar e mobilizar as crianças em torno da pesquisa e observação de jornais que levou para a aula. Entregou algumas folhas do caderno de esportes às crianças, pedindo-lhes que falassem sobre o que viram que consideraram interessante no jornal, sem mencionar o tema a ser abordado. Diante disso, as crianças falaram algumas das percepções que tiveram ao observar o jornal: “Maracanã”; “um jogador do Espírito Santo”. Nesse, ela fala: “Olha, que legal, um capixaba”, expressão que se remete ao fato de se ver representado/a; “corrida de formula um”; “basquete”. Como as crianças ainda não haviam mencionado o futebol, ela propõe também uma brincadeira do nome oculto (como se fosse o jogo de forca) com a palavra futebol.

Após descobrirem a palavra, a professora pediu que cada criança, uma por vez, fosse ao quadro e escrevesse uma palavra que lhes reportava a ideia de futebol, enquanto registrava, em seu caderno, as palavras que as crianças escreviam, quais sejam: “Juiz”, “bola”, “regras”, “quadra”, “campo”, “torcida”, “times”, “jogadores”, “gol”. No momento em que uma criança se nega a ir ao quadro escrever a palavra, a

professora se aproxima dela com cuidado e, de forma carinhosa, para não constrangê-la e estimulá-la a participar em outro momento diz: “O João prefere pensar mais um pouquinho e, depois, se quiser ele vai”. Nesse instante, a professora olha para mim e diz em tom de segredo: “Baixa autoestima” e me fala alguns episódios de sua história de vida. Passado algum tempo, após várias crianças terem realizado a atividade, a professora retorna a João. Mesmo que com receios, ele consegue ir ao quadro e diz uma palavra ao ouvido da professora para que ela escrevesse. Assim, ela fez com todos os que não se sentiam à vontade em se expor. Dessa forma, não deixou de estimulá-los a realizar a atividade.

Uma professora, para realizar suas intervenções, deve conhecer seus alunos/as, suas histórias de vidas e contextos, para encorajá-los na aventura do processo de produção de conhecimentos, do contrário esse menino, em princípio, poderia ser tratado como “indisciplinado”, “que não obedece”, entre outros adjetivos, por ter se recusado a participar da atividade em que ele, ainda, não se sentia confiante.

Nesse sentido, a formação de educadores que têm se pautado em uma dimensão mais técnica da ação pedagógica tem sido posta em questão, já que, diante de uma situação dessa, o/a professor/a busca utilizar-se de uma racionalidade que envolve outros sentidos, como o afeto, a solidariedade e a escuta.

A aula prossegue e a professora lança perguntas às crianças: “Quem gosta de futebol? Quem não gosta de futebol?”. Somente cinco meninas levantaram a mão informando que não gostavam. Então prosseguiu: “Quem sabe o significado da palavra futebol? Quais os tipos de futebol que vocês conhecem?”. De acordo com as respostas, ela ia listando e comentando. “A bola sempre teve esse formato? Sempre foi confeccionada com esse material? O futebol sempre foi jogado como conhecemos hoje? De onde veio o futebol?” A cada problematização que fazia, a professora pedia às crianças que falassem e argumentassem sobre os seus pontos de vistas.

Creio que a forma como foi tecendo os conhecimentos com as crianças possibilitou que elas tivessem outro significado e compreensão do que estão estudando.

Permitiu, ainda, que as crianças percebessem alguns dos processos de mudanças pelos quais passam as práticas corporais, já que tenta trazer para a discussão aspectos históricos e sociais do futebol.

Na aula seguinte, ela levou para a sala mapas para que as crianças localizassem os países que participariam e o país que sediaria a copa. Enquanto as crianças, em meio a muita falação e conflitos na busca de um lugar no quadro onde o cartaz foi afixado, tentam se localizar no mapa, a professora vira-se para mim e diz: “Assim trabalho de forma a abordar não só o esporte, mas também a Geografia, por exemplo”. Nesse dia, o João foi uns dos primeiros a se aventurar na viagem pelo mapa. Entre a fala da professora e dos demais colegas, que parecia mais uma revoada de papagaios falantes, um menino grita: “Achei a África do Sul, onde ficam os pretos”. Essa fala não teria nada de mais, se não fosse o tom de desqualificação étnica com que se referiu, pois, realmente, a África é o lugar que se reporta ao negro.

Nesse momento, seria importante problematizar com as crianças algumas das construções que foram feitas sobre a África e sobre o povo africano, pelo viés ocidental e colonizador. Assim como abordar as produções afirmativas que foram realizadas pelo povo africano, de forma que a África seja reconhecida como berço da humanidade e do desenvolvimento civilizatório, como indica Nascimento (2006), em que, por exemplo, o *ethos* social da mulher reservava-lhe importantes funções.

Outra questão que poderia ter sido abordada no próprio tema do futebol diz respeito à sua história inicial no Brasil. Trata-se de um esporte que foi criado na Inglaterra e que chegou ao Brasil com os ingleses. Nos primeiros campeonatos, realizados em clubes e colégios de elite, só jogavam brancos. Nos campeonatos cariocas surge o nome do goleiro negro Manoel Maia. No entanto a Liga Metropolitana proibiu o registro de atletas negros. Essas questões, ao serem neutralizadas na prática pedagógica, limitam o processo de produção de conhecimento.

Contudo, percebi, na prática pedagógica da professora Rosa Branca, uma preocupação em envolver as crianças na gestão e decisões da aula.

Essa mesma preocupação também pude perceber ao acompanhar a professora Zínia, assim como a professora Rosa Branca. Em suas maneiras de ser docente, preocupavam-se com o envolvimento das crianças nas decisões a serem tomadas para o desenvolvimento das aulas. Mesmo que essas já venham previamente planejadas, elas tentam dialogar a respeito do seu desenvolvimento, em meio a muitas dificuldades de escuta entre as crianças, já que falam ao mesmo tempo. O diálogo está sempre presente em suas práticas, principalmente para compreender e tentar abreviar os problemas e conflitos que se colocam durante as aulas.

Também pude perceber algumas dificuldades, relatadas pela professora Zínia, que comprometiam sua prática pedagógica, principalmente, a partir da nova realidade que se configurou em sua escola, com a perda do espaço destinado às suas aulas, devido à construção de salas de aulas modulares sobre a quadra. Havia certo desconforto das crianças e da professora em conceber sua aula fora do ambiente da quadra, já que trazem em seu imaginário, a Educação Física atrelada ao espaço da quadra. Diante disso, a professora tenta explicar às crianças como poderiam pensar as aulas nessa nova realidade. Repetidamente um aluno perguntou “Vamos sair, vamos sair?”. Isso ocorreu mesmo a professora expondo sobre as condições da quadra. Contudo, ela tentou outras práticas pedagógicas no ambiente que no momento lhe era disponível, a sala de aula.

Nessa fase de reelaboração da proposta de trabalho da professora Zínia, foi possível perceber e compreender que não depende somente de boa vontade da professora reelaborar o seu projeto de intervenção. Não podemos negar um dado importante, que foi construído socialmente e pela cultura escolar, que não se desconstrói de imediato. Dado que se relaciona com a ideia de que a Educação Física só acontece efetivamente quando “sai da sala” para as experiências das práticas corporais das quais ela trata “Lá fora”. Esse lá fora também se associa a uma prática que as crianças querem que aconteça sem que haja intervenções e problematizações por parte da professora, mais relacionada com o fazer, sem que se problematize esse fazer.

Na Escola das Águas, deixou de existir o “Lá fora”. Isso causou certa angústia e insatisfação tanto às crianças quanto à professora, já que, segundo a professora, em sua formação acadêmica, não aprendeu a dar aulas de Educação Física em sala. Esse processo de desconstrução foi, de certa forma, imposto pela falta de estrutura deliberada de uma política de governo. Contudo, a professora Zínia já vinha tentando, por meio de acordos e diálogos entre ela e as crianças, de modo a perceber que a Educação Física se constitui como uma área de estudo que tem como proposta a produção de conhecimento sobre/com as diferentes práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento. Processo este que não desvincula o fazer/pensar/fazer e que, também, pode ser desenvolvido em sala de aula que não seja a quadra.

Na tentativa de se desviar do problema que se colocou na realidade de sua escola, a professora pensou em desenvolver suas aulas na rua, ao lado da escola, porém a maioria dos familiares não autorizou os seus filhos saírem durante as aulas de Educação Física, receosos de que algum acidente pudesse acontecer.

Diante disso, conversamos sobre algumas possibilidades pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas dentro da sala de aula. No entanto, como a professora Zínia sempre manteve a preocupação de que os/as aluno/as se sentissem ou se percebessem corresponsáveis das decisões de como poderiam acontecer as aulas, chamou-os a realizarem um levantamento de atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. Apesar da falta de espaço, o tema que mais despertou interesse nas crianças dos 3 e 4^o anos e na professora, foi a Copa Mundial de Futebol.

A professora mostrou-se preocupada em levar os/as alunos/as a se constituírem e se perceberem sujeitos do/no processo de reinvenção do espaço/tempo de aula como também a participar na organização e desenvolvimento do estudo do futebol. Mesmo após eles terem escolhido o tema e a professora ter conversado com as turmas sobre a nova realidade do ambiente de aula, ainda assim muitas indagações foram feitas sobre como se daria este estudo, já que, algumas crianças, ainda, não conseguiam compreender como seria possível estudar tal prática dentro de sala:

“Tia, nós não vamos lá fora”, “Tia, como vamos fazer futebol na sala?” Foi preciso que reorganizassem suas ideias sobre o espaço/tempo de aula e sobre o tema a partir de outras possibilidades.

A professora, ao perceber o interesse dos/as alunos/as pela brincadeira de cartas, que traziam de sua casa, que eles chamam de “bafão”²³ e que, muitas vezes, causava problemas na escola e na sala de aula, transformou essa brincadeira em estratégia para conviver com a falta de espaço. As crianças se organizaram em grupos e coletivamente, construíram cartas contextualizadas com o tema, elegeram suas próprias seleções e ainda idealizaram e realizaram “A copa de bafo”. Apesar de esta ter se dado por um viés competitivo, a iniciativa e intervenção pedagógica da professora fez com que as relações se colocassem menos conflituosas e agressivas, mesmo sendo essas atitudes consideradas pela professora como uma das problemas enfrentadas no seu cotidiano escolar. Assim, as crianças se permitiram realizar um trabalho em grupo de forma que as decisões se davam por meio do diálogo.

Contudo, devemos ter em vista que qualquer intenção pedagógica deve vir acompanhada de problematizações. De acordo com o que foi proposto, não percebi questões que problematizassem esse evento em seu aspecto social, econômico e cultural, bem como no que diz respeito aos discursos que foram sendo construídos sobre a África. Questões, por exemplo, sobre os preconceitos e discriminações das diferentes culturas dos povos africanos, que são praticadas no ambiente escolar e que, muitas vezes, são vistas como brincadeiras. O estudo se ateve mais ao aspecto organizacional da copa que realizariam e de como fazer uma tabela de jogo.

Mesmo diante das dificuldades que se colocaram na escola, a professora não se limitou a razão impotente do determinismo das ideias e das condições dadas; pelo contrário, pensou em outras possibilidades e se valeu da mostra cultural da escola para realizar críticas à atual realidade da escola. Confeccionaram cartazes com fotos e textos dos/as alunos/as e com poesias da professora (ANEXO H). Isso repercutiu e sensibilizou a coordenadora e a assessora da Secretária de Educação em frente às condições de trabalho da professora Zínia. Prometeu que iria providenciar uma

²³ Brincadeira que consiste em bater com as mãos sobrepostas em forma de concha sobre as cartas para que elas virem. Cada uma delas tem um determinado valor.

obra na escola priorizando um espaço para a Educação Física. No entanto, segundo a professora, ainda não saiu da promessa.

Com a aproximação do fim dos trabalhos de campo, já prevista no cronograma, considerei que as minhas interlocuções pudessem ter sido um tanto tímidas. Ressalto que, ao levar essa minha suspeita às professoras, elas consideraram não entender essa minha preocupação.

Mesmo assim, sugeri que continuássemos por, aproximadamente, mais três meses no campo. Dentre as três professoras, uma se propôs a continuar, a professora Zínia. Não que a outras tenham se negado, mas já haviam se organizado em função do cronograma e de suas atribuições profissionais. A professora Acácia, no final do primeiro semestre de 2010, precisou se afastar devido à sua mudança de função. Passou a exercer um cargo administrativo na Secretaria de Esporte do Estado, coordenando projetos esportivos, desenvolvidos por essa Secretaria, em parceria com os municípios. A professora Rosa Branca não pode continuar, já que também havia se organizado em função do nosso cronograma, pois estava envolvida com outros compromissos que lhe tomavam três turnos de trabalho.

Contudo, colocaram-se à disposição para que pudéssemos manter o diálogo. Após as suas saídas, não perdemos o contato. Realizei alguns encontros com elas para entrevistas e validações que se fizeram necessárias no processo de escrita da dissertação.

Ao continuar no campo por mais um trimestre e com uma só professora, pensei em poder acompanhá-la por mais tempo, já que as minhas idas às escolas se davam uma vez por semana com cada uma das professoras e eu precisava cumprir uma carga horária de trabalho na escola e ainda cursar algumas disciplinas do mestrado.

Diante do aceite da professora Zínia, marcamos um encontro em sua escola, em um dos sábados, para reelaborar uma proposta que iríamos desenvolver juntas e com maior inter(invenção) de minha parte, sem receios de problematizar, já que a professora me propôs dessa maneira. Não que eu fosse indicar caminhos, mas para,

juntas, criarmos e reinventar estes caminhos. Como nesse dia ela também estava com as atribuições do projeto “Escola aberta” que realiza aos sábados, pouco pôde ser produzido, já que precisava dividir sua atenção com as diferentes atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola. Diante disso, marcamos outro encontro em sua casa. Quando estávamos discutindo sobre como ela iria elaborar a proposta, Zínia disse: “Eu preciso rever o modelo de planejamento, acho que não sei mais nada”. Respondi que não acreditava ser o caso de não saber mais nada, mas talvez o seu olhar estivesse passando por outros horizontes que requeriam uma revisão e reflexão das concepções didáticas e metodológicas que a orientaram em seu percurso formativo e profissional, até porque não existe um modelo único de planejar e nem uma única metodologia. Muitas vezes, a metodologia precisa ser reinventada no ato dos acontecimentos de uma aula ou de uma ação pedagógica. Quantas vezes não precisamos readequar o planejamento e a metodologia de acordo com o contexto em que se apresenta uma cena da aula?

Diante da necessidade que sentiu a professora de rever seu planejamento, ela me solicitou que a ajudasse a criar algumas possibilidades de desenvolver uma proposta voltada às brincadeiras e aos jogos populares em que as crianças também pudessem confeccionar alguns dos jogos com materiais descartáveis e ou recicláveis, para vivenciá-las em sala de aula. Diante disso, elaborou uma proposta de ensino dentro dos objetivos sugeridos pelo referencial curricular da Rede, no campo da recreação e dos jogos, quais sejam: conhecer e participar das atividades de recreação com ou sem materiais; estimular o conhecimento pelas brincadeiras de rua; vivenciar jogos recreativos sob regras preestabelecidas pelo professor, aluno e instituições; vivenciar e apreciar jogos populares e de salão; participar da elaboração de diversos jogos, definindo regras, a fim de favorecer a participação integral do grupo e construir os objetos que iria utilizar nas brincadeiras e jogos a partir de sucata, tecidos, etc.

Propusemos algumas sugestões para abordar o tema com as crianças, como gravuras, vídeos (estes não foram possíveis de exibição, já que constatamos que os recursos audiovisuais da escola não estavam em condições adequadas para uso).

Inicialmente, a professora tinha como proposta conhecer a história da brincadeira cinco marias e a confecção, pelas crianças dos materiais, no caso das beliscas (como são chamadas as peças do jogo cinco marias). A professora enviou bilhetes aos familiares pedindo o material a ser utilizado em sala de aula para a confecção dos saquinhos, no entanto eles não concordaram em mandar e nem que as crianças usassem agulhas para confeccionar o material. A professora se mostrou decepcionada, pois acreditava que seria possível que as crianças utilizassem o material sem que acontecesse algum acidente. Sugeri que trabalhasse com outros materiais, como tampas de garrafas, pequenas pedras (britas), porém a sua proposta era que as crianças pudessem vivenciar o processo de produção da brincadeira.

Diante dessa frustração, ela, então, propôs às crianças que realizassem uma investigação com os familiares (sobre como, do que, onde e com quem brincavam quando crianças), para daí eleger coletivamente o que seria possível produzir.

Depois que elaboramos a proposta, não tivemos oportunidade de desenvolvê-la devido à greve que foi deflagrada. Esse movimento durou aproximadamente 30 dias. Assim que chegou o fim da greve, outras situações de ordem administrativas, que envolvem a participação da professora, como os projetos “Escola Aberta”, o projeto “A Gazeta em sala de aula”²⁴ e Conselho de Escola, aconteceram e não nos permitiram retomar nossa proposta.

Os dias de seus planejamentos, que eram destinados para nossos encontros para discussões, reflexões sobre os planejamentos e as inter(invenções), foram redirecionados para que a professora pudesse resolver pendências das atribuições dos projetos com os quais estava envolvida.

A escola e a professora, para tentar resolver questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, os conflitos nas relações sociais e, ainda, a falta de estrutura física do ambiente escolar, acabam por se envolver e trazer, para dentro da escola,

²⁴ “A Gazeta na Sala de Aula” é um programa do Jornal A Gazeta, de Vitória, Espírito Santo. Trabalha com professores de escolas públicas e particulares no sentido de orientar para a utilização da informação jornalística como suporte para o aprendizado em ambientes educativos.

projetos que aumentam e extrapolam as atribuições de sua profissionalidade. Isso se revelou quando a professora disse: “Assumi o Conselho de Escola, o projeto ‘Escola Aberta’ e o projeto ‘A Gazeta em sala de aula’, pensando que essas ações fossem me facilitar a luta por uma escola melhor para a comunidade, o que, não aconteceu ainda” (ZÍNIA, 2010). Esses projetos podem gerar mais frustração, já que as condições idealizadas para seu desenvolvimento não condizem com as condições materiais das realidades das escolas.

De acordo com Morgado (2005), as intensas mudanças sociais e culturais geraram expectativas acrescidas sobre a educação que conduziram a um aumento das exigências que se fazem ao/a professor/a, sem, no entanto, terem ocorrido alterações significativas nas condições de trabalho e nos recursos materiais. Com isso, os/as professores/as evidenciam e denunciam sentimentos de frustração, falta de motivação e incapacidade (não incompetência) para conseguir dar respostas ao que lhes solicitam, ou até ao que eles próprios se propõem a responder, diante das mudanças.

Conversando com a professora sobre as dificuldades com que nos deparamos para desenvolver a proposta que elaboramos para dar continuidade à minha permanência no campo, ela falou dos problemas que ela encontra na escola que repercutem na sua profissionalidade, principalmente, no que se refere ao planejamento anual, quando diz: “Pela primeira vez, não fiz o planejamento anual, devido à notificação da perda do espaço de aula e ainda a sobrecarga dos projetos” (ZÍNIA, 2010).

Quando fala da sobrecarga que os projetos trazem para a sua prática pedagógica e toma-lhe o espaço/tempo de ser professora, questiona-se como então pode se constituir e se perceber pesquisadora de sua prática docente? Muitas vezes, no meio de uma aula, precisava deixar as crianças para receber materiais relativos ao Projeto “Escola Aberta”. Diante disso, percebo que as reflexões e problematizações que o/a professor/a devia realizar sobre sua prática pedagógica e de formação em ato passam a ser secundárias em frente às imposições que se fazem presentes no cotidiano.

Em meio a essas situações, a professora falou: “Tudo isso me leva a sensação de fazer de conta que estamos ensinando e as crianças querendo aprender”. Diante dessa fala, perguntei o que a levava a ter essa sensação? “Eu perdi o fio da meada. Estamos no último trimestre e não consegui cumprir o mínimo dos conteúdos propostos. Até o 1º semestre trabalhei com projetos tentando relacionar os conteúdos da Educação Física com o ‘A Gazeta em sala de aula’” (ZÍNIA, 2010).

Em um dos registros do diário da pesquisa-ação da professora Zínia (2010), percebo o seu desejo de não se deixar abater diante da realidade com que se deparou, quando ela disse:

No início do segundo semestre, fizemos dois encontros para planejar o projeto de continuidade da permanência da professora Alda na escola, mas, infelizmente, veio a greve dos professores da Rede, que foi muito desgastante, não resultando ganhos para a classe. Com isso, mais sobrecarga, pois realizamos as devidas reposições das aulas (ZÍNIA, 2010).

Durante um de nossos encontros na escola, conversamos sobre a greve e a professora fez uma avaliação de modelo de luta: “O Sindicato dos professores está fraco, desarticulado, desorganizado, sem poder de mobilização. Fui a algumas assembleias e nos atos públicos e não gostei do que vi e ouvi. Primeiro, as ações não condiziam com os combinados” (ZÍNIA, 2010).

O poder de mobilização do movimento sindical parece ter se enfraquecido. A forma como tem se apresentado, tem demonstrado que está sofrendo um desgaste social e político. Pelo que temos visto, está mais a serviço dos partidos do que propriamente da reformulação das políticas públicas de educação e de incentivo à formação e valorização de seus profissionais. Parece que se faz necessária uma reinvenção da ação sindical, pois a maneira como a luta está sendo conduzida não atende às necessidades e anseios dos/as professores/as. O que parece é que os/as professores/as não têm visto essas reivindicações como sendo parte de sua docência. Penso que a formação docente também deve vir acompanhada de formação política.

Segundo Freire (1996, p. 74),

A luta dos/as professores/as em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

Nesse sentido, seria interessante que a luta da categoria se empenhasse em pensar a formação do magistério como ação política com vistas a repensar o poder das greves no contexto atual. Precisamos reinventar também o modo de lutar. “A questão que se coloca, não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar” (FREIRE, 1996, p. 76).

Sendo assim, a luta dos/as professores/as deve se tornar um movimento de luta social mais ampla, participativa e não só representativa. A luta por melhores salários é fundamental ao fortalecimento e envolvimento dos/as professor/a, no entanto, não deve se restringir às reivindicações salariais, que tenha somente a greve como estratégia de pressão. Não estou dizendo que essa não deve acontecer, mas que a luta se dê também por reivindicações de políticas públicas de educação que reconheçam a importância, a necessidade e a garantia de espaço/tempo de formação continuada, por exemplo, um terço da carga horária destinada a planejamento e estudo, como proposto na Lei Nº 11.738/2008 do piso salarial nacional, com vistas à constituição dos/as professores/as como pesquisadores, lutas por gestão e escolha do/a gestor/a escolar de forma democrática e participativa.

Tal movimento se fortalece ao se agregar outros grupos sociais na luta, grupos de pais e mães, alunos/as, comunidades, movimentos de mulheres contra a violência doméstica, etc. Entendo que não existe um movimento ou princípio único que, isoladamente, leve à transformação das práticas sociais e das políticas de uma sociedade, pois, de acordo com Santos (2009), não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação; são múltiplas as faces da dominação. Sendo

assim, é imprescindível que as diferentes lutas sejam mutuamente inteligíveis e permitam aos atores coletivos conversar sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.

Diante disso, entendo que a luta dos/as professores/as deve abrir-se ao diálogo com outros grupos e movimentos de lutas sociais, para se fortalecerem mutuamente na busca e criação de políticas para melhorias na educação e, conseqüentemente, por melhorias salariais, condições dignas de trabalho e de aprendizagem, por políticas de inclusão, etc.

Diante da luta da categoria que, para a professora Zínia trouxe mais sobrecargas, com as reposições dos dias parados do que ganhos para a classe de professores e para a sociedade, o/a professor/a acaba se frustrando e se culpando. Em decorrência disso pode, aos poucos, ir perdendo a motivação e o entusiasmo no desenvolvimento de sua prática pedagógica, como podemos perceber na fala da professora:

O fato é que não concluí o projeto que guiaria minhas atividades durante o segundo semestre desse ano. Sinto-me frustrada e triste, com uma sensação de não ter cumprido meu papel como deveria. O fato é que eu não concluí o projeto que guiaria minhas atividades durante o segundo semestre desse ano. Estamos no início de novembro e eu até hoje fiquei dando aulas recreativas, com jogos que eu comprei com a verba da “Escola Aberta” que eu também assumi para poder fazer isso mesmo, comprar materiais para melhorar as aulas restritas às salas (ZÍNIA, 2010).

Com tudo o que foi exposto, precisamos avaliar até onde a pesquisa-ação contribuiu ou não para o processo formativo e constitutivo das professoras como pesquisadoras.

CAPITULO IV

4 AVALIAÇÃO

Neste tópico, que se constitui na quinta fase da pesquisa, trarei o que as professoras consideraram como contribuições proporcionadas pela pesquisa para as suas práticas pedagógicas e formação, a partir do envolvimento e participação na pesquisa-ação, bem como as minhas próprias considerações sobre esse processo formativo que vivi com a realização da pesquisa.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS

Em um dos encontros do grupo, indaguei às professoras como estava sendo a experiência que elas estavam vivendo com a pesquisa-ação, no sentido de como esta influenciou ou contribuiu para sua formação. Diante disso, a professora Zínia (2010) falou:

Os textos que você nos mandava, as pesquisas que você nos sugeria, os livros que você me emprestou, nossas conversas sempre ricas e motivadoras, foram me mostrando que algumas posturas que eu tinha durante as minhas aulas eram reproduzidas sem uma visão crítica sobre elas, e como é difícil se perceber nessas posturas quando se está sozinha.

Além da solidão, devemos considerar que, no processo acelerado dos cotidianos nos quais os/as professores/as estão inseridos, muitas vezes, não há ou não é criado espaço/tempo, para que possam aprofundar as investigações e reflexões de suas práticas pedagógicas. Por vezes, isso pode trazer angústia aos/as professores/aas que desejam criar essa prática. Podemos perceber isso na fala da professora Zínia (2010):

Eu penso que é muito difícil perceber-se nesse cotidiano escolar que é muito acelerado, é mais comum se perder nessa correria que não dá o tempo para a reflexão, que mantém as professoras isoladas sem comunicação, e principalmente por isso quando você está só, sem ter com quem conversar sobre sua prática, pois a conversa traz clareza, visibilidade.

A professora Zínia demonstra, em sua fala, a importância de desenvolver uma formação menos solitária e mais solidária, de criar espaço para que os/as professores/as possam socializar suas realizações e angústias, não como um espaço somente para “desabafos”, mas para que, juntos/as, possam propor outras possibilidades, pois considera que o diálogo e o trabalho coletivo podem trazer clareza para muitas dúvidas.

Às vezes, sem a contribuição do olhar do outro, deixamos passar despercebidas situações e práticas que consideramos ou tratamos como “normal” ou “natural”, que acabam favorecendo uma funcionalidade acrítica no ambiente escolar e social. Muitas vezes, o/a professor/a, no planejamento e na gestão das aulas, organiza as turmas em filas e em grupos de aluno/as, separando meninos e meninas, sem, no entanto, questionar-se sobre as concepções que fortalecem e prolongam essas práticas.

A professora Zínia considera que, com a sua participação na pesquisa-ação, essa funcionalidade tem passado a ser vista com outro olhar e traz um exemplo de sua prática pedagógica que até então não havia percebido,

Por exemplo, as filas que minha escola impõe às crianças, uma fila de meninos e outra de meninas, nós, professoras, chegamos e automaticamente damos as mãos para a primeira menina e o primeiro menino. Um dia você me perguntou sobre isso e me sugeriu ler uns textos sobre gênero eu fiquei intrigada, e já na conversa que tivemos eu enxerguei de outra maneira minha postura e minha relação com o que é imposto pela escola apenas para ser funcional (ZÍNIA, 2010).

Com isso, a professora também passa a se perguntar sobre sua própria formação e prática pedagógica:

Se você foi formada numa época onde as aulas separavam os sexos, e por anos você faz aulas daquela forma, é difícil se olhar criticamente, observar-se, pensar: o que estou fazendo? A quem estou servindo? Que tipo de pessoas eu estou formando? E que contribuição essa Educação Física agrega a esses sujeitos? (ZÍNIA, 2010).

Do ponto de vista dessa professora, a pesquisa-ação contribuiu para que essas e outras questões viessem à tona e com possibilidade de mudanças, conforme expressa em uma de suas falas: “Sinto que a vivência com o nosso grupo me levou a fazer essa reflexão e os estudos me proporcionaram recursos para experimentar mudanças” (ZÍNIA, 2010).

As inter(invenções) do grupo de que fala a professora ajudaram a perceber que é preciso ampliar a percepção da necessidade de se criar uma cultura do/a professor/a pesquisador, aumentando, assim, o número de professores nessa perspectiva, pois

Uma só pessoa pode pouco em uma escola. É preciso mais professores críticos reflexivos para fazê-la diferente. Acho que a formação continuada deveria ser principalmente essa troca de experiências e partilhas, em grupos que se reunissem frequentemente, por região talvez. Mas, com certeza sair do isolamento é tremendamente transformador até para quem pensa que não tem nada para mudar. Na escola em que trabalho não existe ‘pares’ para uma conversa sobre metodologias, sobre parcerias e aulas interdisciplinares. Há um isolamento e uma solidão angustiantes (ZÍNIA, 2010).

É preciso que se crie espaço/tempo de formação continuada numa perspectiva menos disciplinar e mais ampliada. A escola precisa propiciar um ambiente que favoreça o envolvimento dos professores, como docentes em formação. Dessa forma, podem expor e discutir as problemáticas e alternativas coletivamente, quer na dimensão micro, no que diz respeito às relações professor/aluno, quer na dimensão macro, relativa ao sistema educacional, no exercício de ensinar e aprender.

Uma formação docente que tem a pesquisa-ação como recurso metodológico e de formação tem mostrado, na fala da professora, o quanto essa metodologia contribui

para um processo potencializador para os/as professores/as e para o grupo, já que ela se dá a partir das narrativas e relatos de vida dos/as professores/as:

Quando começamos a nos reunir ao ouvir os relatos das professoras do grupo, ouvir suas experiências tão significativas, Alda, a identificação com as histórias, com dificuldades eram muito semelhantes às que eu vivia em minha escola, e minha autoestima profissional que andava muito baixa foi se reforçando nos vínculos que criamos, e eu me vi mudando para melhor. Senti o acolhimento das minhas angústias, e me senti enriquecida com as sugestões que recebia (ZÍNIA, 2010).

Para além da formação técnica, a pesquisa-ação contribui para a formação humana, já que, segundo Barbier (2004), por excelência, ela pertence à categoria da formação, no sentido do desenvolvimento do potencial humano. Essa formação pode se dar a partir do momento em que as professoras se veem acolhidas em suas angústias, pois a pesquisa-ação possibilita que a história de vida dos/as professores/as seja levada em consideração e, metodologicamente, ela se desenvolve a partir dessas histórias. Esse potencial no processo formativo da pesquisa-ação, para Franco (2005), se dá na medida em que as pessoas envolvidas percebem as transformações que vão ocorrendo em si próprias e no processo. Tais transformações não ocorrem somente no âmbito profissional, mas também na vida pessoal, já que estas estão intimamente ligadas.

Quando perguntei à professora Zínia, em uma das entrevistas, como foi para ela se ver sujeito na/da pesquisa-ação, ela respondeu: “Eu ganhei muito nessa nossa amizade, nesse grupo de estudos, nesses nossos encontros. Eu cresci muito. Adquiri autoconfiança. Voltei a acreditar que posso estudar de novo, vou fazer pós-graduação, que para mim considero uma pré-estréia para o mestrado” (ZÍNIA, 20011). Nesse sentido, a pesquisa-ação potencializou a autoconfiança da professora Zínia, estimulou-a continuar estudando. Fez com que passasse repensar a sua prática pedagógica, o que se revela quando, em um de nossos encontros, ela disse:

Eu passei a repensar... eu sempre repensei minha prática, sempre avaliei as coisas que eu fazia, mas eu passei a olhar de forma diferente esse repensar, passei a ter um novo olhar, principalmente em relação no 3º C [...]

mudei o olhar que eu tinha sobre a professora da turma, me aproximei mais dela afetivamente e ela de mim, consegui romper uma barreira, acho que foi um das coisas mais importantes! Além disso, escrever e ler o que eu escrevo, fará uma diferença muito grande para o planejamento do ano que vem. Que vai mudar. Acho que já é um grande ganho (ZÍNIA, 2010).

Assim como Franco, a professora Acácia considerou que a pesquisa-ação tem um potencial formativo, pois contribuiu para que pudesse ter outro olhar sobre sua prática pedagógica:

O que mais me ajudou foi perceber coisas que fazia e que poderia fazer melhor, o exemplo da inclusão que você me alertou, no caso da Camila. Eu já tinha percebido, mas eu deixava de lado, só que, aí eu me toquei que ela não estava participando, isso faz a gente refletir mais sobre o nosso trabalho (ACÁCIA, 2010).

Em um dos nossos diálogos em entrevista com a professora Acácia (2010), perguntei se ela se percebia e como se percebia pesquisadora em seu cotidiano. Então ela disse:

Eu não me vejo como uma professora pesquisadora, mas eu me vejo como uma professora reflexiva, que avalia tudo o que faz, posso dizer assim, uma estudiosa que gosta de está dentro, acompanho o que os outros estão falando. Sou pesquisadora nesse sentido, de estar buscando sempre as novas mudanças, não estacionada.

É interessante perceber que ela considera que reflexão e pesquisa são ações diferentes. Refletir sobre suas ações, não necessariamente significa que um/a professor/a coloca tal reflexão como uma questão a ser investigada. A reflexão por si só não implica mudanças na prática pedagógica e, para que essas reflexões não se percam no decorrer da prática pedagógica, devemos também desenvolver a prática de registro diário, de forma que possamos revisitá-las e, assim, tornar-se objeto de investigação em direção a mudanças.

Assim como a professora Acácia, também Lüdke e Cruz (2009, p. 14) entendem pesquisar e refletir como movimentos diferenciados:

O professor que reflete sobre sua prática pedagógica pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. O processo de reflexão deve permear o ensino e a pesquisa, dada a natureza dessas atividades, o que é diferente de assumir que reflexão é pesquisa.

A reflexão é inerente à ação humana, já a prática de pesquisar necessita de formação, não é algo nato. Pesquisar é problematizar essas reflexões.

Um/a professor/a que se pensa e se vê pesquisador/a deve construir sua memória profissional. De um modo ou de outro, em nossa prática docente, construímos algum tipo de memória. No entanto, muitas vezes, não nos damos conta da importância de seu registro. Uma memória sem registro corre o risco de ser esquecida. O registro nos permite revisitar historicamente nossa trajetória pessoal e profissional, porém o registro por si só não se configura num processo reflexivo. Caparróz (2009) reforça que, mais importante que historicizar o trabalho pedagógico, é produzir um registro que tenha sentido para além do vivido e do registrado. Uma memória que possibilite olhar para o que fazemos e compreender melhor o quê, o porquê, o como e o para que desse fazer.

Em sua avaliação, a professora Rosa Branca disse que, a partir de sua participação e envolvimento na/com pesquisa-ação, passou a realizar a escrita de sua prática pedagógica. Em uma das entrevistas, ela afirmou:

O que mudou em minha prática foi que eu passei a ter um caderno de registro para cada turma só para organizar minhas reflexões. Muitas vezes, a gente acha que está tudo aqui na cabeça, senão eu vou cair naquela visão que se tem do professor de Educação Física: bola para futebol e bola para queimada. Empurra com a barriga (ROSA BRANCA, 2010).

Mesmo que a professora reconheça tal contribuição, percebia que o ato da escrita se mostrava como uma de suas dificuldades. Isso se evidenciava na demora e, quando ocorria, o retorno de seus relatórios durante a pesquisa. Acredito que essa dificuldade poderia estar relacionada com o fator tempo, já que ela trabalha em jornada tripla. Isso tem dificultado a dedicação a tal prática, o que se revela na fala da professora:

E eu ainda não parei para fazer. Eu percebo que, se eu escrever e passar para alguém para me ajudar sistematizar minhas ideias, eu posso está contribuindo também. Eu ainda não parei para fazer isso e você sempre falando para mim, para eu fazer. Ainda não fiz pelo fator tempo. De manhã estou em Cariácia, à tarde aqui (na escola) e à noite, até as dez, estou na praia com o futebol. O fim de semana estava vindo todo sábado para a escola. Domingo, a família cobrando. Agora eu vejo que eu tenho que escrever, para contribuir com o cotidiano (ROSA BRANCA, 2010).

A pesquisa-ação para essa professora, além de ter despertado o seu olhar para a importância da escrita mesmo que, ainda, seja uma prática tímida, trouxe também mudança em sua ação pedagógica. Mudou sua percepção em relação aos/as alunos/as. Ela passou a vê-los como sujeitos, passou a escutar e a considerar os seus saberes como relevantes para a construção de conhecimentos quando disse: “Passei saber dos alunos e puxar mais deles o que gostariam de estudar aqui, coisas que eles realizam lá fora e gostariam de fazer na escola. Então fui resgatando deles, vindo deles, entendeu?” (ROSA BRANCA, 2010).

Para Freire (1996), respeitar a leitura do mundo e os saberes do educando significa tomá-la como ponto de partida e ir além deles. Um professor ou uma professora, de acordo com esse autor, que sonha o sonho democrático, o sonho da formação, o sonho da autonomia de si e do educando, não pode se apoderar do tempo e do saber, de forma hierárquica. Desse modo, o educador que respeita a leitura do mundo e os saberes do educando, reconhece-o e o escuta como sujeito. Por isso, ele o compreende não como um depositário de informações, mas sim como produtor de conhecimento, que se habilita, segundo Demo (1997), ao questionamento reconstrutivo do conhecimento disponível.

Nesse sentido, a pesquisa-ação contribuiu para que um dos saberes necessários à docência passasse a ser considerado em sua prática docente, que, de acordo com Freire (1996), é o saber escutar. Esse saber, por considerar os saberes do/a aluno/a, do/a professor/a em formação, seja inicial, seja continuada, aponta para a possibilidade de um trabalho colaborativo no ambiente escolar, entre universidade/escola, entre pesquisador/sujeito participante.

A pesquisa-ação nos ajudou perceber a importância do trabalho colaborativo no ambiente escolar. Dessa forma, a autossuficiência passa a ser vista como ilusória, já que o processo formativo se alimenta da interação e escuta do outro. Ao se envolver em um grupo de estudo com uma metodologia, como a pesquisa-ação, o/a professor/a se coloca em formação, como um/a aprendiz que se abre à escuta e ao diálogo.

Eu percebi que, muitas vezes, me colocava num pedestal, que eu tenho que descer dele e procurar mais as pedagogas da escola. Às vezes a gente se acha autossuficiente. E não é assim. Quando pensamos assim, partimos do pressuposto que não precisamos receber críticas e nem de fazer reflexões. Eu não sou uma pessoa assim. Não gosto quando falo uma coisa e a pessoa, e ela não questiona. Eu gosto que me questione. Eu não tenho problema com crítica, mas eu vejo que eu me colocava um pouco no pedestal, porque talvez isso venha, não é desculpa, da minha vida, por ter que ter resolver tudo sozinha, por contra própria (ROSA BRANCA, 2010).

A pesquisa-ação proporciona ao/a professor/a romper com a arrogância da autossuficiência e levar em consideração o outro na tessitura de sua formação e autoformação. A pesquisa-ação possibilita pensar uma formação solidária. Entendo que, na convivência e interação com o outro, é que nos formamos e formamos os outros. Sendo assim, no tópico seguinte, passo a narrar a minha própria formação a partir da experiência com a pesquisa-ação e com essas professoras. Abordarei algumas contribuições que considero terem sido formadoras no processo da pesquisa-ação.

4.2 MINHA FORMAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

Ao ouvir e ler os relatos das professoras colaboradoras na pesquisa, muitas vezes me identificava neles, no que se referia às práticas pedagógicas, aos problemas que emergem no cotidiano escolar, às concepções que foram construídas ao longo da minha vida profissional, já que fui formada num currículo em que o fazer tinha certa hierarquia sobre *pensarfazer*. Prática e teoria eram pouco articuladas. Isso me

levava a acreditar que as teorias não se aproximavam das realidades escolares com as quais trabalhava.

No entanto, as leituras e discussões realizadas, tanto no processo formativo no mestrado como na realização da pesquisa-ação com as professoras, ajudaram-me a perceber a possibilidade de articulação prática/teoria, pois a pesquisa-ação implica ação/reflexão/ação em que teoria e prática não são percebidas separadamente, mas, do contrário, se inter-relacionam e se complementam e por vezes se readaptam.

Com as discussões realizadas no mestrado e no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, fui percebendo que, também em dados momentos, compartilhava da ideia de que o pesquisador da universidade “deveria” dar respostas aos problemas que são encontrados na ação pedagógica e no cotidiano escolar. Ainda carregava marcas de uma concepção de que o conhecimento é aquilo que se produz fora da gente, lá na universidade. Alguém produz para realizarmos ou aplicarmos na escola. Essa concepção de formação contribuiu para que minha experiência de formação entendesse que “[...] o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado” (FREIRE 1996, p. 25).

No entanto, em buscas anteriores e, principalmente, com a pesquisa-ação, essa concepção passou a ser reinventada. Ainda assim, sentia-me insegura em minha primeira experiência como pesquisadora e mediadora. Indagava-me: como permitir ou contribuir para que as minhas colegas se vissem como sujeitos na pesquisa-ação? O papel de mediadora na pesquisa-ação tanto podia fazê-las sujeito como objeto. Essa questão me acompanhou todo o tempo em que estava no campo. Creio que essa preocupação, atrelada à minha inexperiência, possa ter contribuído para que as minhas inter(invenções) se dessem de maneira cautelosa e, por vezes, timidamente.

Sentia-me insegura, pois sabia que o papel de mediadora na pesquisa-ação tanto podia manter as professoras motivadas e envolvidas no processo de reflexão, que é

inerente à pesquisa, como também desmotivá-las. Portanto, reconhecendo-me como um ser inacabado, era preciso estar todo o tempo me perguntando o que acredito que sei e o que realmente sei, tanto das discussões teóricas sobre a pesquisa-ação quanto da prática pedagógica.

Assim como as colegas do grupo de pesquisa, também sou uma professora de escola, que vai fazer o mestrado e que precisa se apropriar do que estava sendo praticado sobre pesquisa-ação no sentido de ampliar a minha formação e, simultânea e concomitantemente, pudesse auxiliar nas inter(invenções) com as professoras da escola, no sentido de elas também trabalharem com a pesquisa-ação. Nesse duplo movimento, tive que ir aprendendo a pesquisar pesquisando, sem o mínimo de formação e vivência prévia com esse processo. Em minha formação acadêmica, não vivenciei essa experiência, pois não tinha iniciação científica e nem a formação voltada à concepção do ensino-aprendizagem como processo investigativo.

Talvez por essa inexperiência, tenha iniciado a pesquisa com uma expectativa positiva do que poderia ver no campo a respeito dos discursos sobre professor/a pesquisadora. Nos primeiros encontros com as professoras envolvidas na pesquisa-ação, pontuamos algumas situações-problema que consideramos limitar o desenvolvimento das nossas práticas e com isso idealizamos coletivamente algumas possíveis propostas de inter(invenção) que as professoras iriam desenvolver para lidar com tais problemáticas.

No decorrer dos encontros, com os relatos das professoras, fui percebendo que algumas das propostas não se efetivaram ou se desenvolviam parcialmente devido a uma série de limitações de ordem estrutural e formativa que se apresentaram, tanto de minha parte como das professoras. De minha parte, acredito que o receio de intervir, já que, naquele momento, eu me sentia insegura. Preocupava-me em não pretender apontar caminhos, pois, muitas vezes, percebia certa expectativa das professoras nesse sentido. Daí me indagava sobre as minhas limitações diante das dificuldades das professoras. Buscava orientações com meu orientador e levava às professoras.

Muitas vezes, os encontros se tornavam momentos de desabafo e desespero diante das dificuldades que são impostas não só às professoras em seus cotidianos para a realização de suas práticas pedagógicas e constituição de professora pesquisadora, como a mim mesma, no que se referiu à dispensa remunerada para a realização do mestrado e da pesquisa-ação.

A expectativa com que iniciei, aos poucos, foi se desfazendo. Fui percebendo que as pretensões de resolver e dar respostas aos problemas que surgem no cotidiano não passam pelo plano individual do/a professor/a e nem de forma unilateral do/a pesquisador/a acadêmico/a, dá-se como algo a ser construído colaborativa e coletivamente pelas instituições (universidade, escola), pelo/o pesquisador/a e pelo grupo (professores/as) participante, com corresponsabilidades, na busca de compreender e transformar suas realidades e práticas formativas.

É importante destacar que tais transformações têm mais chances de se tornarem efetivamente realizáveis se emergirem do desejo do grupo, e não externo ao grupo. Dessa forma, passo a entender-me e entender as professoras como sujeito no/do processo formativo.

Creio também que não basta somente o meu entusiasmo e o desejo do/a professor/a em se constituir pesquisador/a. É preciso não isentar o papel das políticas públicas e das instituições de ensino do compromisso, na perspectiva de deixar visíveis os tipos de condições ideológicas para que os/as professores/as atuem e se constituam como pesquisadores/as.

Nesse processo, passei a repensar as concepções pedagógicas e metodológicas que vinham orientando a minha prática pedagógica e, aos poucos, fui realizando e percebendo mudança na constituição dos meus planejamentos. As sistematizações de minhas aulas, relatórios e registros passaram a ser uma prática constante. Não que isso não se desse, mas o meu olhar sobre eles mudaram. Tenho-me tornado mais criteriosa. Minha ética passou a ser outra, em relação a alguns momentos em que era surpreendida por um certo “deixar fazer” ou “deixar rolar”, sem muitas problematizações em situações de aula. Muitas vezes, tais ações são forçadas por

circunstâncias do cotidiano que nos limitam e nos fazem impotentes diante de situações e problemas em que a sua solução não passa por ações pessoais e nem profissionais individualmente; requerem o envolvimento e discussões coletivas no âmbito institucional e social, além de outros fatores que se relacionam com as condições de trabalho. Por exemplo, muitas vezes, precisava utilizar o laboratório de informática com recursos audiovisuais e, no entanto, os equipamentos não estavam funcionando adequadamente ou o acesso à internet era lento ou não acontecia. Isso faz com que fiquemos saturadas de sempre ter que dar um “jeitinho” para contornar tais condições o que, ao longo do tempo, causa certo desgaste profissional.

Contudo, o processo formativo, que é inerente à pesquisa-ação, ajudou-me a compreender e a fortalecer a ideia de que a minha/nossa prática pedagógica se constitui em espaço de investigação e, por isto, favorece o desenvolvimento profissional.

Nos anos 60 e 70 do século XX, Stenhouse já havia compreendido e explicitado a importância da pesquisa na formação e na prática do professor, como fator indispensável para o pleno desempenho de sua função docente (apud LÜDKE, 2009, p. 14). Com isso não quero dizer que já estou com pleno desenvolvimento de minha capacidade profissional, até porque me reconheço como um ser inacabado e, portanto, em vir a ser. A pesquisa-ação tem me ajudado a desenvolver outros olhares sobre minha prática pedagógica, ao buscar aprofundar as reflexões acerca das minhas ações, na tentativa de reinventar e criar outras possibilidades de ensinar e aprender tanto minhas como dos/as alunos/as.

Eu já não sou a mesma, a minha prática pedagógica também já não é a mesma. Na verdade, não somos os mesmos a cada interação com o outro (minhas colegas da pesquisa), com as coisas. Creio que o que aprendi também pertence às minhas colegas, o que me faz autora e coautora do meu processo formativo. Esse sentimento me remete à fala de Magda Soares, quando diz que as experiências passadas traziam a vivência de outras pessoas, e, sendo assim, “[...] os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com ele” (apud WARSCHAUER, 200, p. 29).

Com todas as dificuldades com as quais me deparei, tanto no processo formativo do mestrado como na própria pesquisa, devo dizer que o processo formativo, que é inerente à pesquisa-ação, ajudou-me a reafirmar que a prática pedagógica não está destituída de investigação e pode favorecer o desenvolvimento profissional. A pesquisa-ação tem me ajudado a desenvolver outros olhares sobre minha prática pedagógica, ao buscar aprofundar as reflexões acerca das minhas ações na tentativa de significar e ressignificar o processo de ensinar e aprender tanto meu como dos/as alunos/as.

O processo formativo em grupo ou uma pesquisa em grupo, como é o caso da pesquisa-ação, ajudou a me ver também a partir do olhar do outro. Percebo que o olhar do outro contribui para que o meu possa ver melhor e ser mais atento às coisas que não via, assim como já dizia Arnaldo Antunes em sua música “O seu olhar”. Em uma das estrofes, ele fala: “O seu olhar seu olhar melhora melhora o meu”. Não nos constituímos sem o olhar do outro, dos nossos olhares (meu e do outro). Ou também, “Meus amigos quando me dão a mão sempre deixam outra coisa, presença, olhar, lembrança, calor, meus amigos quando me dão a mão deixam na minha a sua mão” (LEMINSKI, s.d). Como esses autores, compreendo que o processo formativo pelo qual passei com/na pesquisa-ação permitiu-me deixar presenças, olhares, como também as professoras me deixaram seus olhares e presenças.

O olhar do outro nos ajuda rever o que pensamos que somos e fazemos. Na verdade, o que somos e o que fazemos são inseparáveis. Seria o mesmo que falar para um filho ou aluno um ditado popular “Faça o que eu digo, mas não o que eu faço”. Na ação pedagógica, isso não se sustenta, pois ensinar, para Freire (1996), exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ao ensinar, nós o fazemos com as concepções que foram sendo construídas ao longo do nosso processo formativo formal e informal.

Questionava-me: como mediar um processo investigativo, se ainda não tinha incorporado as palavras de ser pesquisadora nos moldes acadêmicos? A pesquisa-ação pôs em questão minha vida profissional e me fez duvidar do que pensava

saber, assim como questionar o modelo de produção de conhecimento que nos foi imposto por anos, como sendo único e verdadeiro, tanto em forma como em conteúdo.

Muitas vezes, pensei que não chegaria a bom termo com a pesquisa, pois, assim também, como disse a professora Zínia (2009), que achava que tinha dificuldades em contextualizar, cruzar as questões que vivenciava com as leituras que fazia, eu também ainda sinto certa dificuldade.

A sistematização de informações, segundo André (1995), exige preparo dos docentes para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar dados. Reconhecia que esse preparo ainda me faltava ou ainda me falta. Questionava-me o que iria fazer com tantas informações, pois não sabia e, talvez nem saiba ainda como colocá-las em diálogo com as teorias às quais estava tendo acesso. Colocava-me em questão de como fazer para que tais informações se transformassem em conhecimento que, de certa forma, pudesse também ser significativo para outros/as professores/as e, principalmente, para as professoras envolvidas na e com essa pesquisa

Nos últimos meses previstos no trabalho de campo, desconfiei que, pela minha inexperiência como pesquisadora e participante de uma pesquisa e, ainda, pelo tempo de acompanhamento com as professoras, minhas interlocuções pudessem ter sido tímidas e com isso eu pudesse ter limitado os resultados. Levei e expus essa desconfiança para o grupo. No entanto, as professoras consideraram que estas foram pertinentes. Segundo as professoras Zínia e Acácia, não podemos fazer algo que não percebemos, fazemos de acordo com o alcance do nosso olhar. E a professora Zínia (2010) prosseguiu:

[...] você fez o que você podia no momento, porque a gente é a melhor versão da gente no momento que está fazendo [...] você deu o melhor naquele momento [...]. Como você poderia fazer diferente se você nunca fez isso? E você vai escrever isso na sua dissertação [...] que é importante que o professor que faz o acompanhamento ter a coragem de interagir [...] sair da solidão do seu caderno [...] da solidão do professor que está lá para a

interação [...] essas interações têm que ser mais ricas [...] porque essa solidão, ela é cruel.

Tive receio de intervir em suas práticas, pois acreditava que, a partir dos nossos diálogos e problematizações, leituras, discussões dos textos e das problemáticas que foram sendo colocadas pelo grupo, elas fossem construindo e reconstruindo práticas pedagógicas. Diante desse receio, propus às professoras que ficássemos mais tempo no campo, pois reconheço que a pesquisa-ação é um trabalho que requer tempo e que se constitui a partir do diálogo que se dá com/no fazer/pensar/fazer de forma compartilhada.

Não tinha a pretensão de transformar ninguém e nem de generalizar uma prática pedagógica como “a prática”. Acredito que as mudanças podem passar por algumas de minhas/nossas inter(invenções), mas não em sua totalidade. Elas podem contribuir para que as professoras passem, assim como eu passei, a ver algo que antes não era visível. São as nossas interações que nos permitem que se torne visível o que não víamos.

Mesmo que eu tenha, em princípio, considerado que as inter(invenções), sugestões se fizeram de forma tímida, a professora Acácia (2010) as teve como significativas para sua prática pedagógica.

Se você tivesse interferido mais, teria sido bem melhor. Com certeza é um outro olhar. De repente, você nem comentou nada achando que ia magoar a gente, ia deixar a gente magoada. Pelo contrário, era isso que eu queria. Tanto que nas vezes que você falou alguma coisa fez a diferença. Fez-me ver a partir de seu olhar.

Acredito que a minha timidez também tenha se dado pelo fato de ter pensado numa perspectiva de que as professoras fossem aos poucos construindo suas autonomias, na medida em que problematizávamos, estudávamos e discutíamos as suas propostas e planejamentos.

Talvez a mesma sensação que a professora Acácia tenha sentido quanto às minhas intervenções, eu também senti com relação ao meu orientador, mesmo entendendo

que sua metodologia estava mais voltada para que eu pudesse construir minha autonomia como pesquisadora. Confesso que, inicialmente, sentia muita necessidade de que suas intervenções e direcionamentos fossem mais pedagógicos e diretivos, no sentido de me ajudar a aprender a fazer pesquisa. Entendo que a autonomia se constrói a partir de problematizações que nos são colocadas e não só pelo ensaio e erro. A autonomia passa por um processo formativo, na medida em que vamos nos subsidiando de argumentos práticos/teóricos consistentes sobre as diferentes formas de produção de conhecimento.

Acredito, assim como André (1995, p. 37), que pesquisar,

[...] exige dos/as professore/as uma série de habilidades/capacidades, formulações de questões orientadoras e um trabalho sistemático de produção, registro e análise de informações. Essas capacidades precisam ser desenvolvidas – eu diria mesmo -- ensinadas nos cursos de formação, pois elas não são inatas, sua falta ou seu uso inadequado pode comprometer os resultados de uma pesquisa.

Nunca tinha tido a experiência de ter feito um diário de campo. Muitas vezes o fazia em forma de relato, o que empobrecia as reflexões. Somente quase no meio do processo investigativo, passei a compreender isso, mais precisamente, na realização do estágio e docência superior na disciplina, Seminário Articulador de Conhecimentos, ministrada pela professora Fernanda Simone Paiva, quando discutimos sobre a importância da construção do portfólio pessoal ou coletivo para o processo reflexivo e investigativo na formação docente.

Após um dos encontros com o meu orientador, fiquei meio desorientada, não sabia por onde retomar, não conseguia mais escrever. Ao mostrar o primeiro ensaio do que estava começando a escrever, ele me fez perceber o quanto precisava estudar para aperfeiçoar minhas ideias e escrita. Nunca pensei que fosse tão difícil a sistematização das informações que produzimos ao longo da pesquisa.

Mesmo com tantas leituras realizadas nos encontros das aulas do mestrado e com a pesquisa, fiquei meio esvaziada de ideias, talvez, até por isso mesmo. Não sabia o

que fazer, se retomava a leitura de alguns textos que já havia lido, ou se precisava buscar outros. Revisando as minhas anotações da disciplina Currículo e Formação Docente, achei uma indicação e comentário feito pela professora Zenólia C. C. Figueiredo sobre o livro “*A arte de escrever*”, de Arthur Schopenhauer. Talvez ele pudesse me ajudar a retornar a meus escritos com outro olhar.

De acordo com Schopenhauer (2010), uma pessoa precisa ler quando a fonte de seus pensamentos próprios se esgota, e isso ocorre com frequência. Precisava de inspiração para retornar aos meus próprios pensamentos. Reconheço que ainda preciso muito do pensamento do outro para inspirar os meus.

Sempre ouvi que pensar requer tempo e dedicação. Mas que momentos dispomos para isso, se somos consumidos/as pelas atribuições do cotidiano, da vida, por meio de um modelo social econômico que retira de si a possibilidade de dedicação ao pensamento próprio, já que precisamos seguir uma lógica produtivista? Dessa forma, somos levados a pensar a partir do pensamento construído por outro e deixamos, muitas vezes, as atribuições de pensar para os pesquisadores da universidade.

Até quero exercer mais o ato de pensar sobre e como realizamos nossas ações. Acredito que a disponibilidade de tempo não envolve só o entusiasmo do/a professor/a, mas também a instituição na qual trabalha, pois ela deve e precisa propiciar esse tempo e espaço ao professor e a si, de forma a efetivar ações no sentido de possibilitar aos/as professores/as motivarem-se a investigar as suas próprias práticas.

No entanto, essa não foi a realidade que encontrei. Após aprovação no mestrado, solicitei licença com vencimento para que pudesse prosseguir, de forma sustentável, com o processo formativo. Diante disso, o secretário de Educação me respondeu: “Não podemos conceder licença a você senão iremos abrir precedentes”. Abrir precedentes implica a minha saída ou a do/a professor/a da escola. Isso revela a falta de política e de investimento para a formação dos/as professores/as que desejam continuar estudando.

Esse não entendimento ou desconsideração da importância da necessidade de criação de espaço/tempo destinado à formação faz com que cada vez mais os/as professores/as não se sintam estimulados a buscá-la. Essas percepções que fazem com que os professores/as não se veem pesquisadores podem estar atreladas às concepções de formação que ainda vigoram nos programas e políticas de formação de educadores, em que ao/a professor/a cabe a aplicação de conhecimentos produzidos por agentes externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Geralmente aqui, nas considerações, esperam-se respostas ao problema colocado. No entanto, ainda temos muitas perguntas para pensar na constituição ou não de professor/as pesquisadores/as, quais sejam: que fatores podem contribuir para que um/a professor/a possa se constituir num/a pesquisador/a? Seria o processo formativo pelo qual passou? A falta de interesse do/a professor/a em se colocar como pesquisador/a? A não percepção da prática pedagógica como objeto de investigação? Seria um currículo que não privilegiou a pesquisa como prática de ensino-aprendizagem problematizadoras e reflexivas? Seriam as condições de trabalho que estão sendo oferecidas aos professores? Seriam o desejo e a motivação do/a professor/a em se colocar em questão? Seriam as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar? Seria a falta de diálogo entre universidade/escola e o pesquisador acadêmico/professor? Seria o (des)vínculo da universidade/escola e pesquisador acadêmico/professor? Podem ser variados os fatores, creio que muitos outros caberiam aqui. Ainda assim, foi possível perceber que todos esses fatores estão intimamente relacionados.

Inicialmente, parecia-me que a constituição do/a professor/a pesquisador dependia mais do interesse do/a professor/a e das condições oferecidas do que desse conjunto de fatores.

Em um primeiro momento, fomos, de certa forma, otimistas em relação às possibilidades de construir uma experiência nos moldes idealizado ou narrado por muitas literaturas, no que diz respeito a pesquisa-ação. Aos poucos, o objetivo de verificar em que medida esse tipo de experiência com a pesquisa-ação pode ser uma alternativa para que os/as professores/as incorporem a pesquisa à sua prática pedagógica começou a ganhar um vulto maior na pesquisa, pois fomos constatando, no seu desenrolar, que existem, efetivamente, muitos aspectos dificultadores.

Percebemos que a constituição de um/a professor/a pesquisador/a passa por ações que não podem ser consideradas isoladamente. Primeiramente, o/a professor/a precisa sentir o desejo de pôr em questão a sua prática pedagógica e de formação,

mas só isso não basta. Precisa também ser estimulado/a por uma política de educação que considere primordiais as condições para o desenvolvimento da profissionalidade docente como uma prática investigativa. As propostas de formação inicial e continuada precisam considerar efetivamente no currículo a atividade de pesquisa como uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem e, ainda, acionar um diálogo mútuo e alimentador entre universidade/escola, o/a pesquisador/a acadêmico/a e o/a professor/a da escola. Mas creio que, para alimentar esse diálogo, a universidade precisa passar por transformações. O tripé que a sustenta precisa se articular à sociedade, à educação básica e aos seus professores/as.

A/o professor/a que está envolvido/a com a escola e que teve ou tem dificuldade de continuar seu processo formativo, no âmbito das revisões “prácticasteorias”, sente dificuldades de se perceber e de se constituir pesquisadora. Muitas vezes, não porque não queira, mas pela própria dificuldade de se apropriar das produções teóricas e estabelecer um diálogo com a sua prática pedagógica, como disse a professora Zínia. Acredito que essa dificuldade ajuda a confirmar a necessidade do estabelecimento do vínculo da universidade com a escola e com o/a professor/a.

Esse estabelecimento interinstitucional pode contribuir para que o/a professor/a se mantenha em constante formação, no sentido de orientar a sistematização de seus conhecimentos, principalmente, os/as professores/a que se formaram há mais tempo e que não tiveram, em sua formação, a pesquisa como uma prática inerente à docência. Pesquisar não é um conhecimento inato, portanto o/a pesquisador/a precisa passar por um processo formativo.

Outro fator que poderia contribuir como facilitador na constituição de um/a professor/a pesquisador/a seria a relação social que se estabelece com o ambiente escolar. Parecia-me que, tendo condições materiais de trabalho, uma boa relação do/a professor/a com a diretora, a pedagoga e os demais funcionários poderia facilitar a constituição de uma professora pesquisadora, bem como desenvolver uma prática reflexiva e investigativa. No entanto, observo que, em um dos contextos da pesquisa em que essas condições e relações se davam, não necessariamente, a prática pedagógica se constituía nessa perspectiva.

Do contrário, onde as condições de trabalho eram desfavoráveis à prática pedagógica e as relações de trabalho se davam em meio a tensões e conflitos, a professora se colocava mais suscetível e aberta a desenvolver uma prática pedagógica mais reflexiva e investigativa.

Podemos entender que, além das condições materiais, sociais de trabalho e de formação na perspectiva da professora pesquisadora, o/a professor/a precisa fazer nascer o desejo investigativo e reflexivo de/em suas práticas. Como pensa Stenhouse, “[...] a capacidade de investigar do/a professor/a depende de estratégias de auto-observação semelhantes a um artista que, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação” (apud DICKEL, 2003, p. 57).

Ainda que as professoras não se vejam efetivamente pesquisadoras de suas práticas, uma proposta de formação de professores fundamentada na pesquisa-ação, mesmo com todas as dificuldades encontradas nos diferentes contextos dessa pesquisa e da própria autora, pode contribuir na formação de professor pesquisador de sua prática pedagógica.

Mesmo diante das considerações das professoras e das minhas, no que diz respeito às contribuições deixadas pelo processo formativo vivido com a pesquisa-ação, não podemos deixar de considerar as dificuldades e (im)possibilidades que são (im)postas, por uma escolha de gestão pública, para que a pesquisa-ação se (in)viabilize no cotidiano e nem para o/a professor/a em formação continuada. Como disse a professora Rosa Branca: “Eu quero ser uma professora pesquisadora, mas como eu posso pesquisar, se saio às 6 horas da manhã e retorno às 22 horas? Muitas vezes só fico sabendo das notícias, do que está acontecendo no mundo pelo rádio, no percurso até a escola”.

Considero que esta experiência com a pesquisa-ação tenha nos ajudado a ter outro olhar sobre a nossa prática pedagógica. Retorno à epígrafe para dizer que a pesquisa-ação nos ajudou, segundo Skliar (2003), a voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente. Olhar bem é continuar se

surpreendendo. Olhar bem sobre o que fazemos/pensamos significa não continuar acreditando que a minha/nossa prática pedagógica, o meu/nosso cotidiano significa toda a prática, todo o cotidiano. Não existindo um cotidiano, uma prática, podemos, pelas inter(invenções), criar e recriar muitas outras práticas e cotidianos.

Precisamos, coletivamente, reinventar políticas públicas para a formação continuada, na perspectiva do/a professor/a pesquisador/a, com propostas curriculares, metodológicas, com a criação de condições que garantam espaço/tempo para sua realização, que permitam aos/as professores reconhecerem e assumirem a sua condição de sujeito. Para tal, é preciso, ainda, que se reconheça a necessidade e importância de garantir a efetiva participação dos/as professores/as na criação dessas políticas e propostas de formação. Assim, também eles/as podem se tornar autores, coautores e, por isso, corresponsáveis na criação dessas propostas e dos discursos sobre suas práticas pedagógicas e de formação, pois, do contrário, segundo Linhares (2006), o que não se faz com os professores se faz contra eles.

REFERÊNCIAS

- 1 AGUERRONDO, Inés. Formación docente en la sociedad del conocimiento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 363-388, set./dez. 2009.
- 2 ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o mestrado em educação da Uniube. **Revista Profissão Docente** (on-line), Uberaba, v.1, n. 1, fev. 2001.
- 3 ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- 4 ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Conversando sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 5 _____. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 6 _____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 7 ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola Lecínio de Castro Paixão et. al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_6.PDF>. Acesso em: 9 abr. 2011.
- 1 ANDRÉ, Marli E. D, A. O papel da pesquisa na articulação ente saber e prática docente. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos**

- Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: Educ., n. 1, dez. 1995.
- 2 _____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, V. 1, n.1 ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2011.
 - 3 ARNALDO, Antunes. **O seu olhar**. Disponível em: <<<http://letras.terra.com.br/arnaldo-antunes/91707/>>>. Acesso em: 15 nov. 2010.
 - 4 _____. **Campo**. Disponível em: < <http://letras.terra.com.br/arnaldo-antunes/91449/> >. Acesso em: 1 abr. 2010.
 - 5 ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**/ Hugo Assmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
 - 6 BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
 - 7 BELLO, Elisângela. Professor gasta até uma hora de aula para conter bagunça. **A Gazeta**, Vitória, 18 de jun. 2009, p. 1-3.
 - 8 BETTI, Mauro. (Org.). **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
 - 9 _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano XIX, n. 48, ago.1999.
 - 10 BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 3. ed. Porto Alegre: Magister, 2005.

- 11 BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- 12 CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Elaboração de memória profissional**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.
- 13 CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- 14 CATANI, Denise Barbara et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2011.
- 15 DELORY-Momberger, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27 n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2011.
- 16 DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- 17 DICHEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTIN, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- 18 DICHEL, et al. Possibilidades de in(ter)venções pedagógicas na sala de aula: um olhar sobre as microinterações. 2009. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 33, maio/ago. 2009. Disponível em:

- <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n33/07.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.
- 19 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- 20 DOMIICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2011.
- 21 ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original próprio. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTIN, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- 22 ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwige. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 23 FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 24 FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- 25 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- 26 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 27 GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- 28 GERALDI et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTIN, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras. 1998.
- 29 GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- 30 GODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Porto - Portugal: Porto Editora, 2008.
- 31 HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- 32 JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida a serviço de projetos". **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25 n. 2 Jul./Dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2011.
- 33 KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER Kenneth M.

- (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- 34 KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Ed. Laertes, S. A, 1992.
- 35 LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação** n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2011.
- 36 LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski frases**. Disponível em: <http://www.pensador.info/autor/Paulo_Leminski/2>. Acesso em: 20 jul. 2010.
- 37 LINHARES, Célia. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: LINHARES, Célia: **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha/ Célia Linhares (Org.)**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 137-174.
- 38 _____. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. In: **Revista eletrônica do grupo ALEPH**. Ano II – n. 9 Fev/mar. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/textos_em_pdf.htm>. Acesso em: 22 nov. 2009.
- 39 _____. **A universidade brasileira precisa ser reinventada**. Entrevista concedida a Camila Tavares, em 14-4-2004. Disponível em: <<http://www.tracaonline.com.br/index.php?edicao=15&secao=3>>. Acesso em: 31 mar. 2009.
- 40 LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Pesquisa e prática docente: perspectivas para o trabalho da escola. **Cadernos Camilliani**, Cachoeiro de Itapemirim – ES, n. 1, p. 11-24, jan. /abr. 2009.

- 41 MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação in: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. 1995.
- 42 MONTECINOS, Carmen; GALLARDO, Justo. Concepções de pesquisa-ação do Ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.
- 43 MONTENEGRO, Mariana. Seis subsecretarias, 40 cargos e despesa de R\$ 1 milhão por ano. **A Gazeta**, Vitória, 18 de jun. 2010, p.15.
- 44 MOREIRA, Kênia Hilda; GOIS, Marcos Lucio de Souza. Influência de Boaventura de Souza Santos em Educação no Brasil. **Travessias** v.1, n. 1 2007. Disponível em:
<<http://www.unioeste.br/.../revistas/travessias/.../INFLUÊNCIA%20DE%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%2>>. Acesso em: 18 ago. 2010.
- 45 MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- 46 MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- 47 NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 48 NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução a história da África. **Educação africanidades Brasil**, MEC - Secad - UNB – Cead. 2006.
- 49 NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, PT: Ed. Porto, 1995.

- 50 NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 11 jul. 2010.
- 51 OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.
- 52 PACHECO, Renato et al. **Era uma vez...** Hermógenes Lima Fonseca um anjo bom que passou por aqui. Vitória. Ed. Edal, 1997.
- 53 PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTIN, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- 54 PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- 55 PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32 n. 2 Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 9 jun. 2011.
- 56 **Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

- 57 SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1.
- 58 _____. **A farsa da democracia social**. Entrevista concedida ao jornal *O Tempo*, 16 de abril 2005, Belo Horizonte. 2005. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/entrevistas.php>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- 59 _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em: 19 ago. 2010.
- 60 _____. "[Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?](#)". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acesso em 19 ago. 2010.
- 61 _____. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2010.
- 62 _____. **Colóquio**: Globalização, direitos humanos e cidadania. Entrevista concedida à Comissão Editorial da Revista *Inter-legere*, 2006, Natal. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/1/db01.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.
- 63 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 64 SINDIUPES. **A educação pública de Vila Velha não é prioridade do atual prefeito**. Disponível em:

- <http://www.sindiupes.org/arquivos/informativos/Panfleto_Vila_Velha_ago_2010_web.pdf>. Acesso em: 24 set. 2010.
- 65 SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 66 SOUZA, et al. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da Faeeba**, v.17 n. 29, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero29.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2011.
- 67 THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- 68 Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura (Unesco). **Educação e transdisciplinariedade**. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2011.
- 69 WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em redes**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- 70 YIMOU, Zhang. **Nenhum a Menos**/Yi Ge Dou Bu Neng Shao 一个都不能少 (yī gè dōu bù néng shǎo). China, 1999 Cor. 100min. Disponível em: <http://www.asia.cinedie.com/not_one_less.htm>. Acesso em: 6 nov. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Memorial da professora Zínia

Como me constitui professora:

Através de “Mestres” amorosos que pelas mãos de Deus entraram em minha vida. Cresci numa família “disfuncional”, emocionalmente frágil fui uma "aluna problema", revoltada, rebelde e desmotivada. Sofri exploração do meu trabalho dos nove aos dezessete anos, ... violência física e psicológica por todos os anos citados, era chamada de estranha, “mula manca” na puberdade, hoje sei que também sofri “Bullying”, na escola e em casa. Usei drogas por alguns anos dos dezessete aos vinte e um anos.

Repeti duas vezes a quinta série, porque aprendi a pular o muro da escola e aproveitar o tempo de estar na escola pra brincar na rua numa vila longe de casa, até ser descoberta e sofrer as consequências, ou seja, mais violência, porém desse mal surtiu um bem: o medo de apanhar, que me impulsionou a ir frente, assim continuei meus estudos, até o primeiro ano colegial aos “trancos e barrancos”. Sofri de uma depressão profunda até os 30 anos. Acredito que esse sofrimento me ensinou a compaixão, me tornou sensível ao sofrimento do outro, aquilo que é falado nas entrelinhas, expresso nos gestos, olhares, palavras... Esse sofrimento foi meu pior algoz e “primeiro mestre”!

Meu “segundo mestre” me encontrou no primeiro ano colegial (hoje ensino médio), um professor de Desenho, chamado João, foi além da sua disciplina e acessou minha mente e coração fechados: ele estabeleceu um contato verdadeiro comigo, olhava pra mim, elogiava meus desenhos, perguntava sobre as poesias, que ele lia e corrigia ortografia e gramática, indo além de sua disciplina. Pois a professora de português me chamava de sonsa, e eu me fechava não tinha boas notas em português apesar de sempre ter escrito razoavelmente bem desde jovem. O professor me emprestava livros: O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint Exupéry, todos os livros de Carlos Castañeda, o primeiro foi Erva do Diabo – que não sabia ser um relato da tese de doutorado do Castañeda – esse livro abriu minha mente para uma realidade e força interior que me alavancou para todos os sonhos da minha vida. O professor era artista e expunha seus quadros na Praça da República aos domingos e eu ia até lá e conversávamos muito, ele era um homem correto amigo e carinhoso, estimulava minhas reflexões sobre os livros que eu lia, aguçava meu interesse e curiosidade sobre tudo o que eu poderia acessar se estudasse e desenvolvesse o hábito de ler, me fez acreditar nos meus potenciais. Foi um amigo e grande mestre, que me apresentou outros dois grandes companheiros: Fernando Pessoa e Nietzsche. Foi através desse vínculo que nasceu em mim o desejo de ser professora. Uma professora como ele, que olhasse os alunos além das aparências e lhes ouvisse o grito de socorro! E mais pudesse ajudá-los.

Da criança guardo...

12/06/77

Da criança ingênua e amorosa

Que brincando, vivia a sonhar,

Guardo até hoje a esperança,

E a capacidade de me regenerar.

Sinto endógena a alegria,

Toda manhã, desde sempre,

Mesmo em meio à tempestade,

Surge de graça e naturalmente.

Sinto imensa essa alegria

Sempre no mesmo lugar, Guardado no centro do

peito

Sentimento que se recria.

E ao mesmo tempo no fundo

Bem dentro do coração

Mora escondida a tristeza

Sentimento pesado, mas

não sem razão.

Talvez, de primitivo abandono,

Aberta e dissociada ferida

Da minha realidade
afetiva,
Que desejo ver um dia
nutrida.
Pode ser da minha
infância,
Ou da adolescente
solitária

De amores não
correspondidos.
Dos caminhos desistidos.

Pode ser um sentimento
perplexo:
A nostalgia do paraíso
perdido...

Essa estranha polaridade,
Meu real e doloroso
paradoxo.
Zínia

Ao final do ensino médio, parece irreal, mas meu pai comerciante, não deixava suas filhas estudarem além daí, novamente pelo amor de Deus... Destino? Minha “terceira mestra” minha professora de desenho também, foi além da sua disciplina e orientou minha escolha para o vestibular, pagou e fez a minha inscrição, nos levou eu e a sua filha, minha amiga de sala fazer a prova do vestibular, eu passei em 11º lugar fiz Licenciatura Plena em Educação Física de 1979 a 1981. Esse foi um episódio definitivo em minha história, pois ao descobrir que passei no vestibular meu pai me deu a última surra, me trancou no quarto, eu desesperada pensei se eu ficar ali chorando e o que seria de mim... Então, juntei algumas coisas num lençol, escrevi um bilhete que transformei em poesia depois:

Eu sou Zínia

14/02/79

Se falar sem parar,
Ou quieta eu ficar,
Quem escolhe sou eu...
Se me calarem a boca,
E ferirem meu corpo,
Quem sente dor sou eu.
Dentro de mim,

Com ou sem dor,
Eu sei: Sou eu!
A escolha foi minha!
Eu sou Zínia,
Zínia sou eu!
Podem tudo me tirar.
Nua me deixar,
Fazer-me terror.
Mas meus pensamentos,

E meus sentimentos,
Só a mim pertencem.
No meu intimo:
Eu sou livre!!!
Sinto meu valor.
Pulei a janela
E não volto mais!!!
Zínia

Assim mudei meu rumo, fui morar em uma “republica” e os anos de faculdade inauguraram anos felizes em minha juventude, até o meio do segundo ano eu fumava cigarro e maconha, era muito impulsiva e me magoava com decisões precipitadas em relação a minha vida pessoal. Nessa época meu “quarto mestre” amigo, generoso e afetivo surgiu em meu caminho, ele era médico, otorrinolaringologista. Havia chegado recentemente à cidade e me contratou como sua secretaria, e nos tornamos amigos, e com ele conheci os clássicos da música da literatura, li Camões e em longas conversas ele me abria, sem saber, as portas para a poesia definitivamente morar em mim.

A escolha do curso em Educação Física veio por causa de umas assimetrias que tenho no lado direito do corpo e que é cruzada afetando o olho esquerdo. Pode ser uma possível falha da vacina contra pólio, que me deixou essas sequelas. Essas limitações se impunham a certos movimentos que percebia não poder fazer desde a infância, onde eu inventava alguns exercícios para aumentar a força do meu pé direito que não faz o movimento de dorso flexão, agachamentos para fortalecer a perna direita que não me sustenta até hoje quando fletida, por isso eu vivia caindo, daí veio meu interesse pelos exercícios, como a Fisioterapia passou de curso técnico a curso universitário no final da década de setenta eu não imaginava que em Londrina acontecia em setenta e nove o primeiro vestibular para este curso, numa faculdade pública, na época não havia uma rede de informações como existe hoje. E, além disso, eu desejava ser professora, fiz essa opção, mais pela vontade de cuidar do corpo das pessoas com sequelas, e me envolvi com as ginásticas e danças, até hoje o esporte é muito desinteressante

para mim, sempre me esforcei para primeiro passar nessas disciplinas, que na minha época eram provas de habilidades específicas mais que conhecimento e aprendizagem das técnicas, e até hoje me esforço para preparar em compreender aulas interessantes sobre os esportes coletivos. Terminei a faculdade em 1981, portanto estou professora há trinta anos.

FORMATURA

Com vestido novo
comemoro um velho
sonho.
O sonho de quem? Sonho
meu, sonho meu?
Minha mãe sorri meus
amigos, aplausos;
Meus saltos são tão altos!
O sonho e Eu.
Sorria para a foto: Meu
pai: — Quem vai pagar?
Flash! Flash! Mais fotos
— Claro que sou Eu!
O que vale mais: cifrões,
ou brilho no olhar?
Na beira do abismo em
saltos me equilíbrio.
Agora eu vou; Pra onde
eu vou saltar?

Tenho no Currículo
informação comprovada:
Eu, Maria safada! Pais
comerciantes,
Classe quase média com
filha professora:
diplomada!
Aquela filha rebelde,
agora certificada!
Rompendo regras,
malcriada, desejo mais é
ser amada.
Na pequena Chavantes,
nunca fui má nem boa
moça.
Quase mal falada, sem
pudores e estranha,
Dorminhoca, preguiçosa,
desregrada.
Quase sem preconceitos,

ovelha quase negra.
Fera domada, professora
desempregada,
Quase preocupada; é bom
não ter nada pra fazer.
Me vejo nua com meu
diploma na mão...
Família cristã, escola,
sociedade,
Valores tatuados na alma:
quais são os meus?
Diploma na mão, em cima
dos saltos altos,
Altos demais, sapatos que
não servem mais.
O que eu faço com esse
diploma???
28/12/81
Zínia

Fui Representante durante um ano do Projeto Rondon na minha cidade. Li “O Capital” de Marx, e outros livros que me emprestavam meus colegas ativistas da UNE, participei da organização da primeira eleição da UNE em oitenta. Essa experiência ampliou minha consciência de cidadania, e me construiu politicamente.

Iniciei como professora de Educação Física em contrato temporário, em São Paulo, a partir de 1983. Ainda como professora contratada fui professora de Educação Física e Educação Física Infantil para o 4º ano Normal em 1985. Naquela época eu me perguntava: porque tínhamos que dar aulas tão “chatas”, que ninguém gostava e depois todos saíam doloridos, fazer aqueles testes de avaliação física, eu sempre dava um jeito de fazer diferente, e para a educação infantil eu busquei as idéias pedagógicas da abordagem desenvolvimentista, estudar os autores que tratavam da psicomotricidade com as minhas alunas de “quarto ano normal”; nos trabalhos de Go Tani e colaboradores (1988) e Manoel (1994). O livro da época foi “Educação Física Escolar: Fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista”. (Tani e colaboradores, 1988). Eu na época também conheci De Rose Mestre em Yoga e aprendi o método que ele havia adaptado da Swásthya Yôga, o Yoga Ulta integral, no Centro UNEYOGA De Rose, utilizava os alongamentos e respiratórios como volta à calma, e sempre começava e terminava minhas aulas em roda, com muito diálogo com os alunos. Não concluí a formação em Yoga porque ficou cara demais para mim. Mas utilizo esse saber até hoje.

Efetivei-me em 1986 na rede Estadual de São Paulo, e tomei posse como professora de Educação Física em 1987. Nos anos oitenta o esportivismo já vinha sofrendo críticas, mas o Esporte nunca deixou de ser top! Como já disse eu nunca fui uma “boa” aluna nos esportes, e por isso excluída, eu buscava incluir aqueles alunos que nunca tiveram oportunidade de experimentar o jogo, eu pensava quem sabe eles pudessem gostar de jogar se tiverem

oportunidade. Sempre buscava reconstruir os jogos modificando-os junto com os alunos para que todos pudessem participar, mas confesso que nunca encontrei uma maneira de fazer gostar de atividade física aqueles alunos já muito discriminados e excluídos, será que é porque eu mesma não aprecio esportes... Afinal o observador afeta o objeto observado segundo um conceito da Física Quântica.

Eu fazia amizade com esses alunos e eles acabavam sendo meus colaboradores em atividades, gincanas, torneios. E procurava descobrir o que eles gostavam, se era escrever, eu lia seus escritos e fazia as correções sempre estimulando a irem mais longe, emprestava livros, ouvia-lhes os segredos, numa época que não existia a rede de proteção a criança e ao adolescente, eu procurava aconselhá-los a estudarem para mudarem suas realidades, sempre contando minha história para eles. Faço isso até hoje, sempre dando meu depoimento de vida, mostrando para eles que somos fruto das escolhas, e pessoas constituídas pela própria história.

Fui professora de Educação Física do Circo Escola Vila Penteadado, no Projeto Enturmando - Secretaria do Bem Estar do Menor. Essa experiência me levou a ler muito sobre psicologia social de Freud e Sociologia autores da Escola de Frankfurt.

Em 1992 fui para a ECO92 com os alunos do Circo, levamos cinquenta crianças de uma favela da zona oeste de São Paulo onde ficava a nossa unidade, Tínhamos montado um belíssimo espetáculo, conheci na entrada da Feira o “Profeta Gentileza” que também foi barrado, não pudemos assistir aquele evento apesar de estarmos lá! Ele ficava ali dando rosas brancas para as autoridades que passavam e dizia: – A cura para o mundo está na Gentileza, gentileza gera gentileza! Desde aí comecei a acompanhar a sua história de vida e muitas de suas falas se encaixaram nas minhas, me identifiquei muito com ele sempre!”Sou maluco por te amar e louco pra te salvar” “Gentileza gera gentileza”.

Nós apresentávamos três espetáculos por dia, quem assistia as crianças artistas das favelas de São Paulo pagava trinta dólares o ingresso! Fomos mal alimentados, não havia nenhum lazer programado para as crianças que compunham o grupo, por uma semana inteira que ficamos no Rio. Falei com todos os organizadores tentando abrir um espaço na dura jornada para que pelo menos as crianças acompanhadas por nós entrassem na feira e vissem o que estava sendo apresentado lá, fiz protestos, falei até com a Secretaria do Bem Estar do Menor, mas fui afastada pelos seguranças dela, ironia... Fui demitida quando chegamos a São Paulo, mandei cartas para os jornais e ninguém quis falar sobre o assunto, um jornalista da folha de São Paulo me disse: – Sinceramente ninguém vai mexer com “eles” agora a feira foi um sucesso, o mundo todo fala do Brasil por causa da ECO, desiste, ninguém vai querer ouvir sua história. Fiquei doente, deprimida uns dias e a vida continuou... Aprendi que é preciso ter muita inteligência emocional e perseverança para trabalhos voltados para crianças carentes, e hoje incluo a educação pública, pois muitas vezes, quase sempre, para se fazer um trabalho que promova mudanças e tenha significado efetivo no processo de construção de cidadãos capazes de mudar sua história, é preciso “engolir os sapos do sistema” e de certa forma servir ao sistema, consciente de que o trabalho está sendo feito onde deve ser feito: com as crianças! Essa é a minha causa, minha meta ou missão!

Eu não tenho ainda hoje a tal inteligência emocional, não suporto politicagem, hipocrisia e hipócritas! Choro como criança na frente de quem quer que seja, eu não tenho argumentos quando fico triste, magoada, não respondo “a altura” a última que ouvi foi: – Você é muito delicada, não pense que mais alguém é assim, seja firme, mude! Isso porque eu não respondi as hostilidades tratei do assunto junto à direção da escola num caso de intrigas e ruídos. Se eu

sou recalitrante, não sei, mas me recuso a endurecer! Prefiro a dor, e as lágrimas, pois elas passam e eu continuo macia!

Fui professora no Centro Esportivo Constâncio Vaz Guimarães – Ginásio do Ibirapuera – pela SEET-CER/SP por dez anos. Efetivei-me em concurso público - SEET-CER/SP, no cargo de Técnico Desportivo, onde desenvolvi diversificadas atividades: Oficina de Shantala, método de massagem para bebês; Macroginástica, para 600 crianças portadoras de necessidades especiais, alunos de classes especiais das escolas da rede estadual pertencentes à DRE-CAP/SP; Ginastrada: elaboração e apresentação da Ginástica Feminina com 600 alunas em festas de encerramento das atividades do Ibirapuera para públicos de três mil pessoas; Oficina de Capoeira para Meninos de Rua. Além de modalidades como Ginástica Feminina; Ginástica para a terceira idade; Ginástica Olímpica; Ginástica Rítmica; Voleibol; Natação Infantil – curso voltado para a faixa etária de 03 a 06 anos, envolvia atividades lúdicas de psicomotricidade, dança e natação recreativa; Natação – todos os níveis; Hidroginástica; Natação Adaptada. Em 1993 depois de fazer cursos de capacitação assumi o projeto de implantação de inclusão de portadores nos centros esportivos da SET-CER-SP “PROJETO VIDA”. Coordenei esse projeto por quatro anos, envolvia o treinamento dos técnicos desportivos para receberem em suas turmas os alunos com diferentes necessidades, numa época em que o tema era muito mais polemico. Eu fazia a entrevista e a triagem para primeiramente preparar os alunos na modalidade escolhida, e depois acompanhava sua inclusão nas turmas regulares. Recebia quinzenalmente uma entidade como a APAE, a Pestalozze e outras para uma tarde de atividades recreativas eram grupos diversos porém nós tínhamos uma equipe unida e bem preparada para cada dois alunos um professor, esse trabalho foi um grande mestre, me capacitou a compreender e respeitar profundamente pessoas com necessidades especiais, perceber as barreiras arquitetônicas e repensar os espaços para criar acesso aos locais de atividades Físicas e recreativas do Conjunto Esportivo. Fiquei em São Paulo até 1995.

De 1991 a 1995 apresentei um programa de Ginástica pelo rádio Radio Cultura AM, fiz curso de oratória para poder melhorar minha dicção e fala mais consciente, é engraçado como depois de um tempo aprendi a ouvir minha fala, pensar antes de falar entre as respirações, mas depois que parei com esse trabalho fui perdendo essa percepção, hoje ao ouvir as transcrições que fazemos com a Professora Alda penso que perdi totalmente essa destreza!

Fiquei fora da Escola e das quadras de 1995 a 2006: em 1995 me mudei para estado de Santa Catarina e, até 2004, fiz formação em Massoterapia, em Técnicas Orientais, em Drenagem Linfática (logo ao me diplomar fui convidada a ser professora da Clínica-Escola que oferecia este curso). As terapias orientais me mostraram um modelo de saúde diferente do que eu conhecia assim como minha compreensão de corporeidade numa visão sistêmica. Em 1996 iniciei minha formação em Biodanza a mais significativa para mim: foram quatro anos intensos de estudo individuais e em grupo, com vivências de aprofundamento e trabalho terapêutico, educativo, encantador, afetivo e acolhedor. Reafirmei a confiança na capacidade que o ser humano tem de recriar-se a cada instante vivido. Trago comigo sempre a metodologia da Educação Biocêntrica que além de incorporar o princípio Biocêntrico que é eixo fundamentador da Biodanza, tem ressonância com as abordagens construtivistas, interacionistas, crítico-superadora, com a abordagem crítico-emancipatória, com jogos cooperativos, e com a abordagem sistêmica, todas já conhecidas e incorporadas aos meus saberes e vivências de professora de Educação Física.

A Roda

11/1999

Eu me encantei nessa roda
 Intenso encontro de
 olhares
 Ternos e amorosos,
 Celebração, risos e
 beijos...
 Eu me encantei nessa roda
 Com os encontros
 profundos
 Delicados e emocionados
 Que não desfizeram os
 elos
 Da roda que continuava
 una.
 Eu me encantei nessa roda

Com pessoas que eu não
 conhecia
 Que eu não sabia o nome.
 Mas que pareciam ser
 Velhos amigos de estrada.
 Eu me encantei nessa roda
 Na sensação de calor em
 meu peito.
 Sensação que eu já havia
 sentido.
 Mas quando eu não me
 lembro...
 E eu me encantei nessa
 roda
 Quando alguém
 sussurrando disse:

"somos divindades
 caminhando sobre a
 Terra"...
 Senti meu corpo
 estremecer...
 Sou parte de Deus, eu
 sou!
 Sou o todo e nunca estarei
 pronta,
 Sempre terei algo a
 buscar,
 A descobrir, a
 desvendar...
 Encantadora Sensação de
 estar viva!
Zínia

Em 2004 meu ex-marido teve um câncer de laringe e, depois da cirurgia e da radioterapia, nos mudamos para Vila Velha fugindo do frio intenso que faz no inverno do Sul. Foi um novo recomeço, tempo de praticar tudo o que eu havia aprendido e vivenciado num espaço protegido. Voltei a dar aulas em 2006, na E.E.E.M. Luz (V. Velha), como Professora Eventual. Fiz o concurso para Professores da P.M.V.V. em 2007 e passei entre os cinco primeiros lugares – caindo para décimo terceiro por não possuir titulação acadêmica que valesse aqui no Espírito Santo, todos os meus cursos foram invalidados, isso é muito estranho. Então escolhi a Escola que desejava – perto de casa – assumindo minhas funções **em julho de 2007**, ao mesmo tempo em que descobria um câncer de mama. Mastectomizada, em quinze dias eu já estava numa quadra sem telhado, com cinco aulas para as turmas de primeira a quarta séries da Escola das Águas, escola que estava há mais de um ano sem professor de Educação Física para o Ensino Fundamental.

No espelho

30/7/2003

Uma noticia sem nexo
 Perdi o rumo e o jeito
 Fez-se bagunça em mim,
 Pode se câncer de mama
 No peito
 microcalcificação
 Na cabeça ruído e
 confusão
 Medo, biopsia, dor,
 preocupação
 Espera ansiedade, inércia
 In loco ductal, não
 invasivo
 Olho-me no espelho
 Pareço normal,
 Sorrio e até pareço
 contente.

Sei que faz algum tempo
 Que me sinto triste e
 doente
 Essa pode ser a razão
 De ter desordenado
 O crescimento das minhas
 células
 Descobri que havia ainda
 Um pouquinho de Zínia
 Zínia livre, irreverente
 Pulsando intensamente.
 Zínia intacta, genuína
 Que o ácido do tempo
 Lapidou e deformou.
 Quase meio século
 Eu alienígena
 Nesse corpo e rosto
 Que olho e não
 reconheço,

Pois tão rápido envelheço
 Olho meu reflexo no
 espelho
 Estranha e madura
 mulher.
 Surpresa! Ela acena pra
 mim!
 E eu me aproximo
 lentamente.
 E a acolho
 desajeitadamente.
 Aprendo amar
 incondicionalmente
 Quando consigo fazer a
 fusão
 Delas em mim!
 Zínia

Saí da escola numa licença médica de um ano: 2008. Fui para Novo Diamantino, ao norte do Mato Grosso, fiquei na casa dos meus pais me recuperei e voltei curada, fiz a restauração dos meus seios, voltei a trabalhar. E comecei a fazer parte desse grupo maravilhoso de pesquisa ação que formamos com a professora Alda, que além de ser um grupo de estudos muito estimulante evoluiu em vínculos de amizade e partilhas. Nesse grupo sou constantemente instigada a refletir sobre a minha prática, voltei a ler textos que fundamentam minhas tentativas de fazer das minhas aulas espaços de aprendizagem, diálogo, crescimento e alegria. Aulas que tenham significado para todos. Demos o nome ao grupo de “Grupo Sobre Vivência” Porque essa palavra traduz nossa “luta diária” para sobreviver ao massacre do sistema sobre os nossos ideais e sonhos teimosos de sermos professoras de Educação Física em escolas públicas a mercê de políticas incompetentes e descomprometidas que afetam o nosso trabalho, a nossa sobrevivência, posto que ganhamos salários ridículos e temos um cotidiano massacrante e acelerado que na nos permite pararmos para estudar sem fazer um grande esforço pessoal para isso.

E pelo lado poético Sobre a vivência, quisemos nos referir as nossas interações afetivas e intelectuais, o quanto nossos encontros afetou cada uma de nós positivamente, nos fortaleceu em nossas convicções, ou quantas vezes fomos abraço que acolhe, ombro que reconforta, fala que renova, e mais partilhamos nossas vivências que mudaram em um ano e meio pra cada uma de nós como da “água para o vinho, ou fel”...

Da presença da Alda atenta, afetiva, sutil e pontual, a identificação como mulheres, professoras, que ainda se encantam com belezas possíveis, que sonham com uma escola pública bonita, alegre e eficiente, que às vezes caem, mas logo se levantam, pois não se cansam nunca de buscar, estudar e se recriar a cada dia.

Que tipo de materiais estão disponíveis para a realização de minha prática pedagógica

Sempre que chego numa nova Escola, faço um levantamento dos espaços (lugares), equipamentos e materiais que vou poder utilizar, e do trabalho realizado pelos professores que me antecederam. Quando não há registro do trabalho dos últimos professores de E.F., faço um Diagnóstico de cada turma através de redação e questionário, e uma Avaliação através de problematizações e desafios motores, perceptivos e sensitivos que motivem as crianças a responder, de acordo com suas possibilidades. Os materiais que disponho para trabalhar são: bolas variadas; cones; cordas; aros; petecas; tecidos de vários tamanhos.

Como organizo o planejamento e os conteúdos e, quais objetivos eu estabeleço nas aulas:

O Planejamento que faço é anual, envolvendo cada mês e cada uma das aulas previstas. Organizo os conteúdos numa ordem crescente de complexidade, distribuindo os objetivos – capacidades cognitivas, motoras e afetivas (vínculo de grupo) – que estabeleço, conforme os resultados do Diagnóstico e da Avaliação, em blocos de aulas. Priorizo ensinar valores e formas harmoniosas de convivência em grupo. Em 2009 estou desenvolvendo um projeto transversal de ensino intitulado "A paz começa em mim": cada vez que uma turma entra em conflito ou algum aluno desrespeita outro, conduzo a turma de volta à sala de aula para conversar e produzir algum evento sobre o tema (redação, desenho, debate, perguntas e respostas). Reavalio, ao final de cada bloco, se conseguimos – eu e a turma – atingir os objetivos propostos, e a partir do resultado, decido se vou em frente ou se refaço o Planejamento, e se mantenho ou reformulo sua meta

Qual metodologia que eu utilizo

É difícil sair da forma expositiva, dadas às precárias condições de espaço, tempo e número grande de alunos nas turmas.

Os cinquenta minutos "oficiais" na verdade são trinta e cinco na primeira e última aula e quarenta nas outras entre essas. Então após a chamada explico a proposta da aula em sala, pois nossa quadra é descoberta, relembro as aulas passadas se for seqüência, respondo perguntas, mas procuro tornar esse momento mais breve possível para que os alunos possam vivenciar na quadra as propostas, mas temos aulas que são construções coletivas, partilha de pesquisas, recortes de jornais, dependendo do conteúdo trabalhado.

Os alunos participam ativamente de todo processo, pegam o material, colocam na quadra, segundo esquema que mostrei em sala de aula, se organizam ou não nas dinâmicas propostas. Voltamos dez minutos antes para que todos possam beber água e aquietar os ânimos, nesse momento em sala, faço comentários sobre a aula, ouço as falas dos alunos e faço anotações e ou fazemos exercícios respiratórios. Nesse momento e também pelo desenrolar da aula, avalio se conseguimos ou não atingir os objetivos propostos no início da aula, e busco sempre questioná-los, quando uma aula não dá certo, para obter deles o "*feed back*" necessário para tornar aquela aula mais eficaz.

Então utilizo relativamente bem à metodologia dialógica, problematizadora, crítica e principalmente afetiva, buscando construir vínculos e laços, e desfazer nós!

Principais problemas que enfrenta em sua prática pedagógica

Gosto muito de todos os alunos que tenho, gosto de estar com eles, gosto da escola, apesar de ser uma escola precária, pequena, sem espaços adequados para as aulas.

A quadra tem dois terços do tamanho padrão, e de não ter alambrados em três lados dela, o que torna aula com bolas momento de muita atenção pra mim, pois quando a bola cai para fora do muro da frente, ela pode cair na Lagoa que temos na frente da Escola, nesse caso um aluno sai acompanhado do guarda a procura da bola, se ela cai na lateral oposta é tenso (daí eu rezo mesmo), daí escolho um aluno bem calçado e ágil que vai pular o muro que me parece frágil, e eu em cima do muro vou guiando esse aluno pelo mato, até encontrarmos a bola. Este é um drama quase diário.

Não há ligação de energia para a quadra nem um aparelho de som que funcione, mas, por outro lado, me parece que dançar ao sol escaldante não seria nada agradável. Quando tem festa e apresentações de dança faço os ensaios com eles na Biblioteca, que não tem espaço para todos, reduzindo o número de alunos participantes. Isso é profundamente lamentável, pois a música é uma ferramenta excelente, que deixo de utilizar por falta de recursos materiais simples e de baixo custo.

Como tem feito para conviver com esses problemas, que estratégias têm utilizado para minimizá-los.

Como já disse explico a aula na sala, evitando que os alunos fiquem expostos ao sol por mais de vinte minutos. Utilizo materiais recicláveis como papelão, jornal, garrafas pet em aula. E farei sábado dia 25 de julho um curso de danças circulares para crianças que me possibilitará trabalhar com a música e a dança sem necessitar de aparelhos, pois as próprias crianças cantam e executam a coreografia que geralmente é simples e agradável.

Busco tratar em sala de aula do tema Educação Física Escolar de forma a levar os alunos a uma compreensão mais abrangente da importância dessa disciplina para o seu desenvolvimento global.

Como a Educação Física (EF) é inserida e vista na escola (pelos alunos, professores, pedagogos, diretor, funcionários, pais e comunidade).

Percebo que a Educação Física ainda é vista como "recreação" pelos alunos e "alívio pra fazer o planejamento" pelas professoras, enquanto eu sou vista como "professora curinga" pela pedagogia e pela diretora. Quanto às professoras, a maioria delas não se relaciona além

de "boa tarde" e "tchau" comigo, mas, com a mudança (para melhor) da Direção, acho que as reuniões e encontros de professoras começaram a ser mais sensibilizadoras. Penso até que eu possa propor vivências de aprofundamento dos vínculos entre as professoras da escola, e mostrar a importância que tem a Educação Física no Currículo Escolar, no desenvolvimento físico e psicossocial dos alunos e na integração escola+comunidade. Estou animada com o apoio (pela afinidade intelectual, didática e metodológica) da Direção da escola, que fez todo mundo (inclusive eu) parar de me considerar como a "E.T." da Escola das Águas.

ANEXO B – Memorial da professora Acácia

Relato professora Acácia

Quando criança acompanhava minha tia até uma fazenda do interior de Cachoeiro para dar aula, era uma turma de 1o, 2o 3o e 4o ano tudo junto, ela preparava a merenda, brincava com as crianças na hora da ed. física e no recreio, era tudo muito gostoso, o respeito que todos tinham por ela, a professora e o farmacêutico eram as pessoas mais respeitadas desses lugares, eram considerados como juizes em tudo que acontecia no interior.

Quando comecei a frequentar a escola a professora que eu mais gostava era a de ed. física e a cada ano novos professores iam fazendo parte da minha vida, todos muito carinhosos e atenciosos, meus pais se separaram quando eu tinha 9 anos, minha família não aceitou a separação e eu era excluída por muitos, pois a sociedade Cachoeirense é muito preconceituosa e até hoje. Meus conselheiros, quem me ouvia e me ajudava a aceitar tal situação eram os meus professores de ed. física, com isto fui participar de todos os esportes, mas era ruim em todos, apenas me destaquei no atletismo, mais nada.

Ficava o dia todo na escola, só ia para casa para dormir, às 5;30 tinha aula de dança e sapateado, às 7;00 aulas normais até às 12;30, às 13;30 aula de volei, atletismo, basquete, handebol, ping-pong, prendas domésticas, datilografia, teatro, poesia, filosofia e ensaio da banda marcial, assim fui crescendo e querendo ser igual aos professores que foram tanto meus amigos, conselheiros, pais, parentes, instrutores, educadores e etc., junto com o curso de ed. física fiz o curso de Psicologia, mas ao começar a estagiar percebi que não podia interferir na vida dos meus "pacientes" isto me fez desistir do curso de Psicologia e fiquei só com a ed. física, pois tinha mais a ver com meu perfil. Em 2001 depois de formada fui fazer Arquitetura, mas não tive paciência para terminar o curso, achei muito chato, pois ficava horas sentada debruçada na prancheta, me estressei. Tive loja de informática, restaurante, loja de roupa, tudo para abandonar a ed. física, pois acho o salário muito injusto, mas foi tudo em vão, pois nunca consegui parar de dar aulas, tive que vender meus negócios e fazer o que eu realmente amo: meus alunos. Hoje as coisas mudaram muito, os alunos não nos respeitam, mas ainda acho que minha missão é tentar humanizar essas crianças que estão perdidas sem uma família estabilizada.

Formei-me em 1984, na UFES. Trabalho a um ano na Escola das Orquídeas Meu planejamento é feito semanalmente, os conteúdos são gradativos de acordo com o desenvolvimento e as necessidades de cada turma. Minhas aulas são para ajudar o desenvolvimento motor e intelectual dos alunos para que possam se sair bem nas outras disciplinas e também para conhecerem o seu físico de forma integral, descobrindo suas capacidades de cumprir regras, limites e valores. Mas principalmente para levá-los a entender que somos todos iguais e capazes, mas que precisamos amar um ao outro e tentar sempre, pois quando queremos tudo podemos desde que se respeite a si e ao próximo.

Uso sempre métodos lúdicos, onde a criança possa se sentir participante do processo educativo. Pimenta (2000), Coletivo de Autores (1999), Piaget e Vygotsky(não estou lembrada do autor, mas tenho o livro e como estou de mudança, está embalado, depois te passo o autor,ta!), Francisco Caparroz, João Batista Freire, etc... Os materiais que tenho para construir minhas aulas são: bolas, cordas, arcos, dedobol, cones, TNT (faço petecas, cordas, etc). O único problema que encontro está no sistema, pois acho pouco apenas duas aulas de Ed. Física deveria ser no mínimo três. Tenho aceitado, pois não depende de mim. A Ed. Física

é vista como forma de sanar as dificuldades encontradas em sala de aula e como atividade física para que os alunos possam se desestressar do dia a dia e das carências de casa. Todos adoram a aula e os alunos mais ainda.

ANEXO C – Memorial da professora Rosa Branca

Farei um breve relato da minha vida profissional e experiência como professora de educação física.

Entre na UFES em 87/2 me formei 91/2, durante o curso fui estagiária do LAFEX(Laboratório de Fisiologia do Exercício) e SOE (Serviço de Orientação ao Exercício), que acontecia na Orla de Camburi. Fiz parte do DA, participei de eventos esportivos como jogos internos e junies, assim como eventos culturais Banda 1991 eu fui dt no estado em duas escolas em Vila Velha, 1992 a 2007 na rede privada, 2006 até hj efetivei em Cariacica e Vila Velha. Nesse meu tempo fiz pós em Treinamento Desportivo com especialização em futebol (2005) e já atuava como técnica de futebol desde 1993. Obtive vários títulos com futebol de campo, futsal e areia entre Campeã do Campeonato Estadual em 2000 e Campeã Brasileira do Circuito Banco Popular do Brasil de Futebol de Areia. Porém ao retornar desse campeonato percebi que nada mudaria, pois a desvalorização quanto ao gênero feminino no futebol é grande e resolvi estudar para entrar em alguma rede municipal de ensino para reestruturar minha vida, seja na área escolar seja na esportiva. Atualmente procuro me focar em tentar um mestrado para adquirir melhor domínio teórico e embasamento para minha prática pedagógica, assim como pleitear melhorias na minha rotina profissional como melhor valorização, seja aqui ou fora.

Trabalho com os conteúdos Curriculares, objetivos que nos são enviados pela secretaria, a partir da aplicação do grupo de formação continuada que atuou em 2006 e elaborou-o, inclusive com formas de relatórios para avaliação do rendimento.

- Meus autores de cabeceira, são meus alunos, pois é pensando no cotidiano de cada um e na realidade gritante da região cinco e mais precisamente da escola onde atuo é que baseio minha prática.

- Na verdade não sei como me vêem, pois não sentam, não questionam, aliás, só reclamam do barulho, mas não gostaria de entrar nesse mérito acho muito diminuto. - Meu espaço é reduzido, pois o mínimo é contornado por salas de aula, e o barulho incomoda mesmo, são crianças de todas as idades sendo alfabetizadas, e qualquer coisa é motivo para distração.

- Atualmente tenho lido e feito curso sobre pró-letramento alfabetização e matemática, e sobre os cinco fascículos das Indagações sobre Currículo, ambos do Ministério Educação e Cultura.

- Minha escola possui um projeto institucional denominado Gentileza, que norteia todos nossos objetivos durante os 4 bimestres. De antemão gostaria de agradecer a oportunidade, e dizer que muito me preocupo com a escrita, leitura, leitura matemática, ou seja com a INTERPRETAÇÃO que nossos alunos tem dos conteúdos curriculares e da vida.

-Problemas; número de alunos por sala, 2 aulas na semana é pouco, falta de entendimento do conteúdo da educação física por parte dos demais, e falta de interesse nisso. O distanciamento da teoria e da prática na educação física, a formação inicial com colegas saindo phd sem ter passado por experiências de pátio e passando a formar outros colegas na mesma perspectiva, rotatividade de professores nas escolas, diferença entre querer, poder, e realmente fazer do sistema,

- Driblamos estas situações expondo na medida do possível e do entendimento do meu aluno, peço ajuda e vamos em frente dentro do que nos é possível realizar.

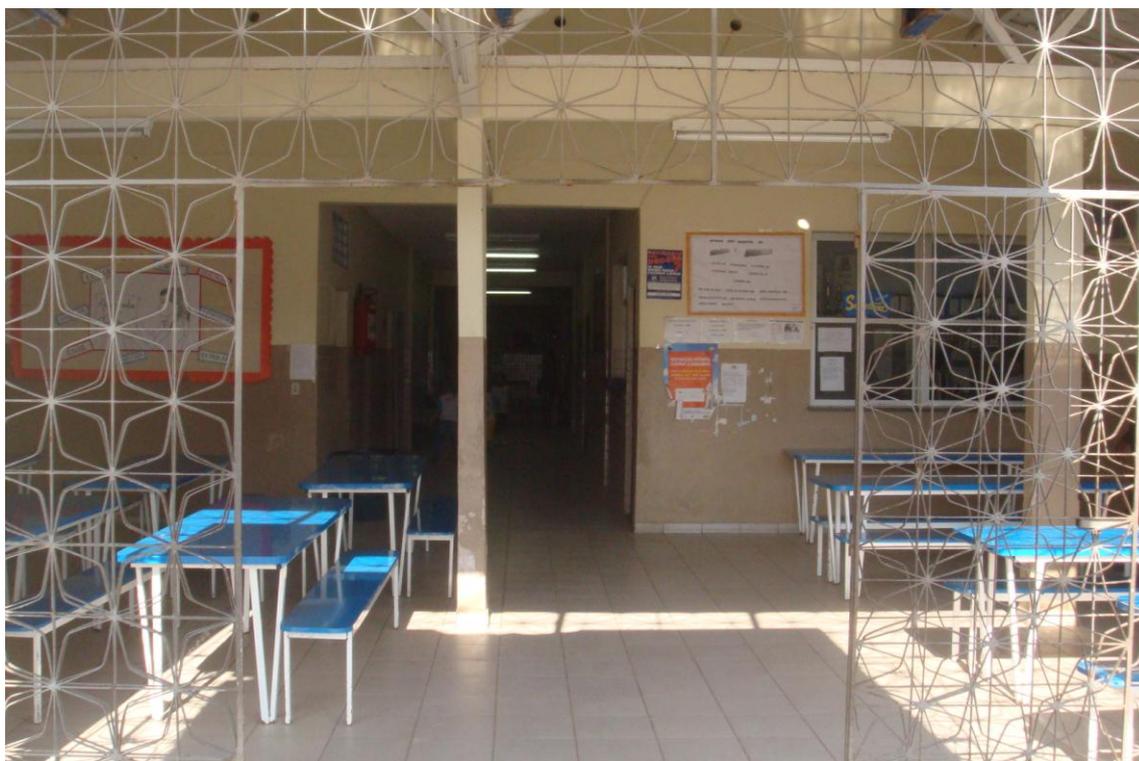
Tenho uma força interior que me guia continuamente e que sempre colocou pessoas muito especiais no meu caminho, com elas dividimos experiências. O que me faz muito feliz é poder ajudar e ser ajudada é claro, porém não ajudo pensando no retorno. Amo minha família e minha profissão, tudo que sou devo a eles tanto a família consangüínea, quanto a minha.

Gosto de estudar gosto de conversar gosto de estar com pessoas "inteligentes" que conversam coisas interessantes, sei ouvir pessoas que não têm papo interessante. Ou seja, sou uma pessoal normal que procuro ficar em paz comigo e com os outros, não gosto de confusão, evito-a. Tristeza eu não tenho, na minha vida prefiro a comédia à tragédia, porém sinto muitas saudades dos entes queridos que já fizeram a passagem, e com isso me permito rolar uma ou duas lágrimas de vez em quando, como hoje por exemplo.

ANEXO D – Escola dos Ventos



ANEXO E – Escola das águas



ANEXO F – Escola das Orquídeas



ANEXO G – Obra sobre a quadra da escola da Professora Zínia



ANEXO H – Manifesto sobre a perda da quadra da Escola das Águas

