



OS ENCONTROS SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA COMO ESPAÇOS DE INTERAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUA E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA

Taíse Ceolin¹ – UNIJUI

Maria Cristina Pansera de Araújo² - UNIJUI

Resumo:

O artigo trata de um recorte da dissertação de Mestrado sobre as contribuições do evento “Encontro sobre Investigação na Escola”, ocorrido de 2000 a 2010, na formação continuada de professores, com base na análise documental dos seus anais. Evidenciou-se sua característica dialógica que suscita a reflexão coletiva das práticas dos participantes, constituindo espaços de diálogo e reflexão que colaboram para a formação continuada de professores pesquisadores de suas práticas.

Palavras-chave: Formação Continuada; Interação; Professor Pesquisador;

Introdução

Devido às constantes transformações na sociedade é inevitável que a mudança ocorra também na educação, para que se rompa a fragmentação e se possam enxergar as incontáveis relações estabelecidas entre as diferentes disciplinas, e também as inúmeras possibilidades de se apresentar um ensino contextualizado e relacionado à realidade dos educandos, considerando o conhecimento como uma construção histórica, e como tal, passível de modificações. Esta situação suscita questionamentos a serem respondidos pela pesquisa.

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada, com base na análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1996) do evento Encontro sobre Investigação na Escola (EIE), em suas 10 edições (2000 a 2010), evidenciando a característica de socialização das práticas, diálogo, problematização e reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores da escola participantes. Neste sentido, apresentamos a contextualização e a evolução histórica do evento pesquisado, em seguida a análise desenvolvida e os resultados obtidos neste

¹ Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Graduada em Física – Licenciatura pela UNIJUI. Professora da rede estadual de Ensino do RS. E-mail: thai_ceolin@yahoo.com.br

² Orientadora da pesquisa de mestrado. Professora Doutora da UNIJUI, vinculada ao Departamento de Ciências da Vida e ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. E-mail: mcpansera@yahoo.com.br

processo, considerando o EIE como um espaço propício a interações entre os diferentes sujeitos participantes, colaborando para a constituição de uma sistemática que possibilita a formação continuada destes sujeitos.

O Encontro sobre Investigação na Escola

O EIE iniciou, no Brasil, no ano de 2000, promovido pelo Departamento de Ciências Exatas e Biológicas da UNIVATES (Lajeado, RS), visando desencadear a reflexão sobre a prática docente dos alunos dessa instituição (licenciandos e pós-graduandos) e de outros docentes com atividades inovadoras em suas aulas (na escola ou na universidade), sabendo quão raros são estes momentos de reflexão no cotidiano profissional dos professores.

Essas práticas inovadoras podem ser entendidas como alternativas ao ensino tradicional, caracterizado principalmente por aulas meramente expositivas, repetitivas e memorísticas, em que o professor é apenas fonte de saber e não mediador da construção e significação do conhecimento científico. Nesse contexto, a “investigação” na escola pode ser traduzida como a elaboração de atividades de ensino e aprendizagem a ser desenvolvida em sala de aula, a reflexão sobre a eficiência da proposta, a problematização, e a busca de outras práticas inovadoras.

As cinco primeiras edições (de 2000 à 2004) e a IX (2009) do EIE, bem como o “IV Encontro Iberoamericano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola”³ (2005) foram promovidas pela UNIVATES.

Desde 2006, o EIE vem sendo realizado em diferentes instituições: o VI (2006) e o X (2010) na FURG - Rio Grande/RS; o VII (2007), na PUCRS - Porto Alegre/RS, e o VIII (2008), na UNIJUI - Ijuí/RS, tendo em vista a necessidade de oportunizar que outros professores de escola e pesquisadores interessados em promover e compartilhar suas práticas de inovação, tenham possibilidade de fazê-lo, pela proximidade do evento com seu local de atuação, diminuindo assim o tempo de deslocamento. A participação de diversas universidades ao longo do tempo e a articulação de alguns pesquisadores em projetos de pesquisa interinstitucionais facilitou esta abertura.

De maneira geral, este encontro se caracteriza pela forma participativa com que se desenvolve. Cada participante inscreve, previamente, um relato investigativo sobre alguma

³ O “Encontro Iberoamericano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola” é um evento que acontece a cada três anos em um país diferente, e no ano de 2005 foi realizado no Brasil, tendo como sede a UNIVATES. Em função disto, o VI EIE foi adiado para o ano posterior. A sistemática de trabalho destes encontros iberoamericanos foi inspiradora, servindo de modelo para a organização e realização dos EIE no Rio Grande do Sul, desde sua primeira edição.

atividade inovadora realizada em sala de aula, preferencialmente sobre sua atividade docente. Os relatos enviados são analisados, organizados e separados em grupos de trabalho, conforme as temáticas, e enviados aos demais participantes do grupo para leitura prévia, questionamentos, avaliação e sugestões ao autor, que podem ser incorporadas ao texto antes do encontro presencial e da publicação dos mesmos.

São convidados para participar do EIE, professores em atuação nas escolas de Educação Básica (PE), em formação inicial (PFI), da universidade (PU), bem como, pós-graduandos, mestrandos e doutorandos, sendo condição para esta participação, a escrita de um relato relacionado a atividades ligadas a escola. A tabela 1 apresenta a distribuição dos trabalhos segundo a característica do primeiro autor.

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos por autores participantes das 10 edições do encontro sobre investigação na escola no Rio Grande do Sul (2000 a 2010)

Edição/ Ano	PE	PFI	PU	PG/M/D	Outros	NI	Total
I/2000	32	10	19	6	-	6	73
II/2001	21	18	20	8	-	8	75
III/2002	21	26	25	12	-	7	91
IV/2003	50	31	25	22	-	1	129
V/2004	59	35	45	40	1 ¹	4	184
VI/2006	49	55	27	64	2 ²	13	210
VII/2007	62	55	20	32	3 ³	7	179
VIII/2008	55	46	19	32	1 ⁴	4	157
IX/2009	48	54	35	49	5 ⁵	8	199
X/2010	61	175	28	58	5 ⁶	21	348
Total	458	505	263	323	17	79	1645
%	28	31	16	19	1	5	

Fonte: Ceolin (2011). Pesquisa de Mestrado. **Legenda:** PE: Professor da Escola; PFI: Professor em Formação Inicial; PU: Professor da universidade; PG/M/D: Pós-graduando/Mestrando/Doutorando; NI: Não Identificado; Outros:¹ = 1 Diretor (DI); ² = 1 Pedagoga (P) e 1 Bibliotecária (BI); ³ = 1 Graduando em Enfermagem (GE), 1 Coordenador Pedagógico (CP) e 1 DI; ⁴ = 1 Educação Profissional (EP); ⁵ = 2 CP, 1 Professora Supervisora (PS), 1 PC, 1 BI; ⁶ = 1 Auxiliar Pedagógico (AP), 2 CP, 1 Atendente Educacional (AE) e 1 Professor de Curso Preparatório (PC);

Durante o encontro, os grupos de trabalho debatem os textos lidos previamente e apontam questões para serem apresentadas e discutidas na sistematização final, momento em que todos são reunidos para compartilhar os principais tópicos das suas discussões e apontamentos.

O EIE é realizado durante dois dias, sendo que no primeiro são feitas as discussões nos pequenos grupos, logo após é realizada a junção de grupos, que no segundo dia apresentam suas conclusões em uma assembleia geral reunindo todos os participantes. Esta sistematização pode ser apresentada de várias maneiras, como por exemplo, teatro, dinâmicas, poesia, cartazes, slides, etc.. Cada grupo possui dois relatores, responsáveis por anotar as principais questões discutidas durante a apresentação dos relatos, e que, em seguida, se reúnem aos demais redatores para compor um texto final, contendo a exposição das temáticas, as questões apontadas, as colocações e as sugestões pensadas pelos grupos. Ainda participam

professores convidados como avaliadores externos do evento. Estes avaliadores (pareceristas) circulam pelos grupos durante as apresentações e discussões dos relatos observando o desenvolvimento e as reflexões propiciadas, visando colaborar com a organização, temáticas e sistematização do evento.

Espaços de formação continuada propiciados pelos EIE e a constituição do professor pesquisador

Em todas as profissões, alguns saberes/conhecimentos são essenciais para que o profissional desenvolva suas funções de forma satisfatória, seja adquiridos anteriormente ao exercício da profissão ou no decorrer da mesma. Segundo Tardif (2002), os professores constroem diferentes saberes no processo de constituição de sua identidade profissional, tais como: os disciplinares, os curriculares e os da experiência. Os saberes disciplinares são constituídos nos cursos de formação inicial, nas disciplinas cursadas. Os saberes curriculares são aqueles relacionados aos currículos das escolas, traduzidos nos planos e programas de ensino, nos planejamentos, objetivos e metas. Já, os saberes experienciais são aqueles que o professor vai constituindo no decorrer das práticas em sala de aula, aprendendo a ser professor, na prática exercida. Conforme o mesmo autor, os professores

[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. [...] podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002 p.38)

Estes saberes experienciais são relatados, repensados, e compartilhados nos EIE. Ao relatar sua prática, o professor da escola deixa transparecer aquilo que ele sabe e faz em sua sala de aula, porém esses saberes nem sempre são valorizados como aqueles produzidos pelos cientistas da educação (nem mesmo pelo próprio professor, seja da escola ou da universidade). O diálogo sobre as experiências individuais num espaço-tempo coletivo propiciado pelos EIE incentiva a reflexão dos professores sobre a prática e a avaliação do seu fazer cotidiano na sala de aula.

Em decorrência dessa desvalorização, o sentimento dos professores, muitas vezes, ao realizar a descrição (e análise) de suas práticas, é de que não fez nada de maravilhoso, de que as suas ações, inovadoras ou não, são destituídas do brilhantismo dos saberes científicos, e, por isso, não merecem ou não precisam ser expostos nas rodas de conversa entre pares, e menos ainda em publicações.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, 2002, p.40)

Desse modo, percebemos que, muitas vezes, os professores não participam de tais eventos, para não expor suas práticas, pois nunca falaram sobre o que fazem e nunca ouviram seus próprios colegas de escola. Os professores acabam desenvolvendo as mesmas atividades sem conhecimento e reflexão pela falta de diálogo, ou de momentos para que tal prática se efetive. Esta deficiência na comunicação gera neles uma imagem distorcida de seu papel e da essência do seu fazer pedagógico, que é garantido pelo diálogo com os colegas e com seus alunos, na dinâmica escolar.

Conforme Porlán (1987), é possível encontrar muitos contrastes entre *o que um professor quer fazer, o que ele realmente faz e o que acredita ter feito*, compreendendo este sujeito professor, como um ser social, e como tal, modificável conforme as interações que experiencia.

Esta imagem deformada que o professor tem de si mesmo e de sua prática educativa, nos remete a conclusão de que tampouco é um *emissor puro* de mensagens; sua atuação é repleta, igual a conduta do aluno, de contínuas interferências de diversa índole (inseguranças pessoais, problemas de autoimagem, mensagens dos alunos que requerem respostas imediatas e não previstas, etc.). Tudo isso se converte em outro campo, em que os processos de indagação científica e de objetivação racional aparecem como imprescindíveis para um conhecimento de qualidade sobre estas questões que facilite um ensino mais significativo. (PORLÁN, 1987, p.67)⁴

Deste modo, o medo de apresentar suas práticas, de exercitar a autoria e o temor às críticas, influencia/prejudica o professor no momento de escrever sobre o que realiza e o que sabe.

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.25)

Sendo assim, o professor da escola necessita ser incentivado a relatar suas práticas, de modo a expor-se, pois poderá estar repensando suas ações, saindo da mera vivência dos fatos, constituindo-se de experiências e de reflexões, tecendo assim, sua identidade profissional e assumindo a característica de pesquisador intrínseca à atividade docente. Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que,

⁴ Tradução minha, original em espanhol.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar. (FREIRE, 1996, p. 44)

Quando um professor realiza o relato de uma atividade vivenciada, no EIE, apresentando algumas reflexões ou possibilidades de fazer diferente, fica explícito o interesse e a abertura ao diálogo com os demais, mesmo que inicialmente de maneira superficial, na sequência, esse diálogo se ampliará e as modificações nas práticas serão possibilitadas.

Deste modo, fica evidente o interesse dos professores participantes dos EIE em compartilhar suas experiências (já que pensam sobre elas), ouvindo os relatos das práticas desenvolvidas por outros docentes, e tendo a possibilidade de refletir sobre sua própria prática na interação com os pares. Conforme Larrosa (2002), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p.27), ou seja, a experiência está intimamente ligada ao indivíduo que a vive, porém, o saber por ela produzido, que depende da interpretação de cada um, pode ser aprendido pelo outro, que passa também por uma situação semelhante atribuindo-lhe significados. Este momento de identificação com os iguais e com as experiências por eles desenvolvidas, bem como, o sentimento de pertencimento ao grupo, onde todos falam a mesma língua (professoral), é oportunizado, também, pelos EIE.

Segundo Porlán (1987)

Sem dúvidas a tarefa profissional que consideramos essencial em um professor(a) é a de ensinar. Poderíamos afirmar, provavelmente com o acordo da maioria dos docentes, que um bom professor é um facilitador da aprendizagem dos seus alunos. No entanto, pretendemos argumentar que existe uma enorme dificuldade, na prática, para realizar com êxito a mencionada tarefa se não for acompanhada de um conhecimento consciente, racional, e de certa maneira científico, dos processos e elementos mais significativos da sala de aula. (PORLÁN, 1987, p.65)⁵

Nesse sentido, nos tempos e espaços propiciados pela própria escola, o professor tem a possibilidade de falar de si mesmo, de suas ações, de seus saberes e angústias, que são problematizadas pelos colegas do grupo, proporcionando a reflexão coletiva, que culmina com a escrita e o registro destas ideias. Estas escritas reflexivas irão se tornar um hábito do

⁵ Tradução minha, original em espanhol.

professor, o que desencadeará processos de pesquisa, tanto empíricas quanto teóricas, e também nas práticas propostas aos alunos. E, Marques (1999), ainda, afirma que

[...] é indispensável que haja na escola um corpo docente em permanente interlocução de práticas, experiências e saberes: professores falantes de si, de seus empenhos e das ações que cooperativamente desenvolvem. Conversas e discussões cimentam a unidade da escola na tridimensionalidade do tempo e da memória. (MARQUES, 1999, p.22)

Por outro lado, é de suma importância que ao proporcionar estes tempos e espaços, a escola também propicie meios para o desenvolvimento das pesquisas e para o diálogo entre os pares, tomando cuidado para que estes momentos não se tornem “*conversas de comadre*”⁶, esquecendo a problematização e a reflexão sobre o ser professor. Isto pode acontecer, tendo em vista que o professor nunca tem a oportunidade de falar sobre si, e se não tiver um encaminhamento do uso deste espaço-tempo pode desviar sua atenção para discussão de assuntos banais, e não sobre o que é relevante na sua constituição profissional, que é a sua própria prática, na sala de aula; a sua formação; a sua atualização; a sua reflexão e a sua pesquisa.

Esta é uma possibilidade de desenvolver ações de formação continuada, valorizando os saberes dos professores e as práticas por eles desenvolvidas, e que podem, e precisam ser compartilhados com os colegas, que na maioria das vezes não ultrapassam os limites das paredes das salas de aula por falta de oportunidades.

Eventos como o EIE constituem tentativas de romper com a linearidade do ensino e porque não dizer, com a opressão sofrida pelos professores, diariamente, no exercício da sua profissão, tanto com relação aos mantenedores das instituições de ensino, aos alunos e colegas, quanto a cobrança das famílias pela educação de seus filhos. Em um encontro, em que o professor tem a oportunidade de falar sobre a realidade da sua sala de aula, compartilhando as experiências vivenciadas, e amparados pelos colegas com vivências similares, o docente sente-se encorajado a prosseguir na sua luta diária pela legitimação dos seus saberes, pela valorização da sua profissão, bem como pela busca da liberdade das amarras que o oprimem. Os professores, ao escreverem sobre suas práticas, expondo os seus saberes

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora.

⁶ Como, por exemplo, discutir *superficialmente* o que acontecerá nos próximos capítulos da novela.

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p.19)

Escrever sobre suas práticas não é fácil, mas se torna mais difícil quando a escrita exige que haja reflexão sobre a ação realizada. Para escrever ou relatar alguma ação, é necessário que o autor pense sobre o que foi realizado, embora isso não signifique que ele vá pensar criticamente, mas o ato de escrever sobre, já pode ser considerado como forma de repensar as práticas.

É evidente que os professores das escolas, participantes do EIE, estão interessados em promover modificações nas suas práticas, bem como, interagir com os colegas de grupo buscando alternativas para melhoria e/ou facilitação da aprendizagem dos seus alunos, embora, muitas vezes, não consigam explicitar suas reflexões nos relatos (até mesmo por não ser uma prática cotidiana registrar as ações realizadas). Isto fundamenta o diálogo e a reflexão sobre a prática num evento que permite a efetiva troca de experiências entre os docentes em formação continuada, e também nos leva a questionar porque o professor planeja suas ações e não reflete sobre elas? Falta de problematização? Falta de incentivo? Falta de vontade? Motivação? Falta de tempo? De espaço?

Estas questões necessitariam ser discutidas amplamente, já que se referem a aspectos importantes da pesquisa do professor, mas, resumidamente, destaco que os motivos pelos quais os professores da escola não fazem pesquisa são muitos, similares entre si e dependentes da realidade de cada um. É interessante lembrar que até a década de 1980, na formação inicial era pouco considerada a possibilidade do professor da escola ser pesquisador.

Nesse sentido, é importante considerar que o professor da escola pode fazer pesquisa, embora muitas vezes não o faça (o ideal é que fizesse, mas infelizmente existe uma grande distância entre o ideal e o real). Isto ocorre, tanto por falta de espaços, tempos e incentivo, quanto de vontade/motivação, o que faz com que ele continue estagnado, parado, imobilizado, sem perspectivas de mudança nas suas práticas, acomodado. É urgente criar alternativas ou outros momentos, para que o docente possa expressar-se, falar, ser ouvido e escutar, e no exercício da alteridade compreender a importância das constantes atualizações e modificações de suas práticas, colocando-se em movimento.

Cabe ainda salientar que esta análise dos dados obtidos por meio da leitura dos anais das 10 edições do EIE buscou caracterizar este evento como desencadeador da reflexão sobre

as práticas dos professores das escolas, incentivando-os a realizarem a pesquisa (e a escrita) sobre as mudanças, principalmente, na sua própria prática.

Mais uma vez, é reforçada a importância de o professor da escola falar sobre suas práticas, sobre suas ações na sala de aula, buscando compreender questões (problemas) que realmente sejam necessárias, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, o uso das tecnologias, a inclusão e o respeito à diversidade, a relação dialógica, dentre muitos outros aspectos citados, nos relatos das práticas inovadoras propostas pelos PE. É válido ressaltar, também, que mesmo nos relatos descritivos, muitas vezes é possível perceber as intenções de melhoria, o que demonstra o interesse do professor, ou pelo menos o *germinar da semente* da reflexão e da pesquisa.

Para Dickel (1998), esta proposta de formação do professor pesquisador, que emerge das necessidades inerentes ao trabalho docente, leva à construção e à busca de formação continuada, entendendo a pesquisa, no contexto da escola pública (onde trabalham a maioria dos PE participantes do EIE) como

[...] a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. Para tanto, a crítica ao trabalho pedagógico, à escola, e à realidade, associada ao empenho em buscar nos conhecimentos produzidos pelos professores e pelas crianças o que há de novo e potencialmente capaz de contribuir nessa luta, são fundamentais. (DICKEL, 1998, p.34)

Nesta perspectiva, Carr e Kemmis (1988) apresentam a investigação-ação (ou pesquisa-ação), caracterizada pela preocupação com a melhora da prática, em que a ação gera reflexão, que por sua vez gera nova ação e nova reflexão, constituindo uma espiral que permite ao professor constituir-se no processo e tornar-se pesquisador.

Segundo Pereira (1998)

[...] a pesquisa-ação pretende ao mesmo tempo conhecer e atuar. Ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente, como no caso da pesquisa aplicada, a pesquisa-ação procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada. (PEREIRA, 1998, p.163)

Nesta perspectiva, a pesquisa-ação se configura como uma oportunidade de pesquisa para o professor da escola, posto que é uma atividade desenvolvida em grupos e não solitariamente. Ela se diferencia da autoavaliação e da reflexão individual, à medida que se coloca como uma prática coletiva, que visa a exposição da situação, a problematização, a reflexão e a nova ação. E, este processo é desencadeado pelos encontros sobre investigação na escola, quando convoca os professores da escola e aqueles em formação inicial a dialogarem

num processo de formação continuada, refletindo sobre suas práticas e modificando suas ações.

O objetivo principal da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema, mas conhecendo o problema, compreender e melhorar a prática educativa. Desta forma, não está preocupada apenas com a interpretação do problema, mas com a mudança da situação. E neste processo, tanto “os agentes quanto a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida” (PEREIRA, 1998, p.165).

Outro aspecto evidenciado na leitura dos relatos escritos pelos PE participantes do EIE é a busca pela qualificação profissional via programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado, o que demonstra que muitos professores já procuram a formação continuada, não só em eventos, movidos por interesses próprios, sem esperar pelo incentivo dos governos e das mantenedoras das escolas, demonstrando a constituição da autonomia nas suas ações. Com relação a esta questão, Nóvoa (2007) afirma que

[...] um bom programa de formação contínua não é constituído por uma coleção de cursos e palestras. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação contínua é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura **coletiva** das melhores formas de agir. (NÓVOA, 2007, p.27)

Embora, como o próprio autor destaca “a organização da escola não favorece a existência de tempos e de espaços para uma formação de professores baseada na reflexão e na partilha” (NÓVOA, 2007). Enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de reorganização das escolas, de modo a favorecer o diálogo reflexivo entre seus professores, em exercícios constantes de formação continuada, coletivamente. E, portanto a participação em diferentes espaços/tempos para conseguir articular inúmeras experiências de formação profissional, consolidando a pesquisa-ação no contexto escolar.

Mas afinal, qual é o tipo de pesquisa feita pelo professor da escola? Ela segue os moldes acadêmicos? Deve seguir? Ou é própria da atividade docente? Quem pode determinar se a pesquisa feita pelo professor da escola pode ser considerada como pesquisa, é ele próprio. Já há algum tempo são realizadas pesquisas sobre esta característica de pesquisador do professor por teóricos externos aos reais problemas e situações vividos na prática docente. Agora é chegada a hora de os professores se permitirem escutar suas próprias vozes e se fazerem ouvir, tanto pelos “pensadores” quanto pelos colegas de profissão. Assumirem-se

como autores de suas práticas, problematizarem-nas coletivamente, refletir sobre, buscar apoio teórico para fundamentar o seu processo reflexivo e o levantamento de hipóteses que o ajudem a resolver os seus problemas, realizando o registro escrito, a generalização e a publicação dos resultados encontrados.

Segundo Duhalde (1999), existe uma dicotomia entre a intervenção profissional e a investigação legitimada como “científica”, que busca a universalização e a demonstração, o que dificulta aos professores assumirem-se como autores de suas práticas, tendo em vista as exigências e a rigorosidade do status científico. Conforme o autor

É muito difícil ainda hoje, ir contra a ideia de que todo o conhecimento que queira ser reconhecido com o status de “científico”, não deve ficar reduzido a aspectos meramente singulares ou circunstanciais, já que a exigência de “universalização” implica produzir conhecimentos generalizados, regularidades, constantes. E, além disso, aparece a exigência de “demonstrável”, quer dizer ajustável às normas e mecanismos que na comunidade científica estão legitimados como tal. (DUHALDE, 1999, p.27)⁷

A grande maioria das pesquisas feitas pelos professores das escolas surge de problemas relacionados a sua prática, ou seja, ligados à prática e não às teorias, e talvez por isso a dificuldade de serem aceitas como pesquisa, quando comparadas com as acadêmicas. Conforme Lüdke (2001, p.42), “[...] toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva, na medida em que tal pesquisa esteja voltada para questões que têm a ver com sua própria prática”.

A pesquisa do professor da escola parte de problemas concretos, emergidos de suas práticas cotidianas, mas nem por isso pode se resumir a concretude do dia a dia. Ele precisa perder o medo de se expor, e principalmente o medo das problematizações e das críticas. Aí também aparece outra característica importante que qualifica o professor, que é a flexibilidade, tanto em seus atos, quanto em seus pensamentos, como afirma Freire (1996, p.88), “*mudar é difícil, mas é possível*”.

Podemos pensar também em como poderíamos ter a pretensão de exigir de um profissional que sempre vivenciou práticas tradicionais, fragmentadas e disciplinares, tanto na educação básica, quanto na formação inicial e acadêmica, que sem auxílio e incentivo, desperte para algo que não sabe ser possível de realizar?

Enfatizo, para tanto, mais uma vez, a urgente necessidade da formação continuada, nos grupos/coletivos que podem ser organizados pelos próprios professores interessados em discutir e renovar suas práticas, desde as suas escolas, na interação com outras ou em espaços

⁷ Tradução minha, original em espanhol.

coletivos institucionalizados como as formações propiciadas pelas coordenadorias estaduais ou secretarias municipais de educação, ou nas redes das escolas particulares.

Nesses Encontros sobre Investigação na Escola, é perceptível que, além de modificar a prática dos PE que estão atuando nas salas de aula, modificam-se também os PU (formadores de PE) que percebem a necessidade de ensinar na formação inicial, aos seus alunos (PFI) como fazer pesquisa, ou como ser pesquisador. Por sua vez, os PFI que estão participando dos EIE, fazendo parte deste grupo, vivenciando e experienciando essas interações, já têm a possibilidade de constituírem-se pesquisadores neste processo. Em outras palavras, reforçamos a importância de eventos como este para incentivar o diálogo dos saberes, a problematização das práticas e o desenvolvimento e/ou aprimoramento das pesquisas realizadas pelos professores.

Com relação a interação propiciada nos encontros, encontramos amparo na teoria interacionista de Vigotski (2008), que se apoia na concepção de um organismo ativo, onde o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, social. A interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e toda função no desenvolvimento cultural de um sujeito aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, dentro dele próprio. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Portanto, uma atualização destas noções possibilita pensar um novo processo de ensino, que favorece a aprendizagem coletiva em rede (nível social ou interpessoal) e, ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas (nível individual ou intrapessoal). No caso dos grupos de pesquisa de professores, e do evento em si, também é estimulada a interação entre os diferentes sujeitos, visando o desenvolvimento e a aprendizagem coletiva.

Neste sentido, tentando compreender o que os professores escrevem sobre suas práticas, ou mesmo, selecionei os relatos escritos apenas pelos PE, considerando que é na ação, na prática, na vivência e na experiência que os saberes docentes se consolidam e constituem suas identidades professorais, observando que os professores da escola também fazem pesquisas, que possuem uma característica que as diferenciam das pesquisas acadêmicas: o objeto de pesquisa é a própria prática docente (não parte de uma teoria, embora busque reforços nela), (TARDIF, 2002; CARR & KEMMIS, 1988; FREIRE, 1996).

Sendo assim, após a leitura dos relatos escritos pelos professores de escola, pude observar a diferenciação, tanto no formato de escrita, quanto nas temáticas abordadas. Em relação ao formato, há relatos meramente descritivos de fatos e situações da sala de aula, já outros, apresentam a descrição e a reflexão realizada sobre tais situações, o que demonstra, de certa forma, o processo de evolução na escrita dos professores, embora não tenhamos observado o crescimento individual de cada autor nesta pesquisa.

Com relação às temáticas, foi possível identificar cinco categorias mais abrangentes (Avaliação, Currículo, Ensino e Aprendizagem, Formação, e Metodologia), que reuniram os relatos em subcategorias por possuírem diferentes abordagens relativas aos temas gerais, tendo como base a Análise textual Discursiva (ATD)⁸ proposta por Moraes e Galiazzi (2007), e apresentadas na tabela 2. É possível perceber nos relatos dos professores da escola que as propostas metodológicas de inovação curricular foram as mais frequentes.

Tabela 2: Distribuição dos Trabalhos conforme as Categorias Temáticas emergidas da Análise

Edição/Ano	Avaliação	Currículo	Ensino/ Aprendizagem	Formação	Metodologia
I/2000	2	5	6	1	18
II/2001	1	3	3	2	12
III/2002	1	3	6	4	7
IV/2003	3	5	13	4	25
V/2004	1	7	12	6	33
VI/2006	-	15	6	12	16
VII/2007	-	14	13	9	26
VIII/2008	2	9	9	13	22
IX/2009	2	3	11	10	22
X/2010	2	9	17	11	22
Total	14	73	96	72	203

Fonte: Ceolin, 2011. Pesquisa de Mestrado.

Outro fator evidente em todas as edições e enfatizado várias vezes, tanto na avaliação dos pareceristas externos, quanto na dos participantes do evento, foi a valorização do diálogo, e a interação entre os diferentes sujeitos, proporcionando espaços de formação contínua e continuada.

Conforme a proposta dos PCN (1997), o processo de formação dos professores necessita, além de uma formação inicial consistente, considerar

[...] um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p.25)

Assim, esta pesquisa procurou compreender como os Encontros sobre Investigação na escola colaboram para efetivar ações de formação continuada para os professores das escolas,

⁸[...] a análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir de novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes a descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categoria construído. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 112)

constituindo-se num espaço propício de interação e diálogo entre os diferentes sujeitos participantes.

Algumas considerações

Observa-se que muitos trabalhos, apresentados nos EIE (2000 a 2010), demonstram a característica reflexiva dos professores autores e a busca pela partilha coletiva das experiências, evidenciando os princípios da pesquisa de sua própria prática, o que vem ao encontro da ideia de pesquisa-ação, considerando a exposição no grupo, a problematização e a reflexão coletiva, visando a modificação da situação.

Outra característica evidenciada é a busca pela formação continuada, que se torna necessidade para cada professor, à medida que problematiza sua própria prática, pondo-a em discussão com o grupo de colegas. Ao mesmo tempo, os espaços propiciados pelo EIE se constituem como ambientes favoráveis à formação continuada, à interação entre os diferentes sujeitos e à reflexão coletiva. Nesse sentido, o EIE se configura como um espaço propício a formação continuada, permitindo a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos, em constante processo de repensar sobre suas práticas, realizando a investigação e a inovação necessárias ao sistema educacional atual.

Portanto, para iniciar esta mudança, é necessária a organização dos professores nas suas próprias escolas, constituindo grupos de pesquisa, discussão, diálogo e reflexão sobre os problemas de suas práticas cotidianas, que precisam ser solucionados, sem esperar respostas prontas, esquematizadas, e propostas por sujeitos externos ao processo experienciado pelo grupo, considerando a realidade de cada lugar.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate**. In: GERALDI, Corinta M. G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

DUHALDE, Miguel Ángel. **La Investigación en la escuela: un desafío para la formación docente**. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (arquivo em pdf)

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 23ª ed. Coleção Leitura

LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. p.20–28. Jan/Fev/Mar/Abr/2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

LÜDKE, Menga. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica) 3ª ed.

MARQUES, Mário Osório. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da Pedagogia. In: **Revista Espaços da Escola**. n.31. p.15-24. Editora Unijuí. Jan/Mar/1999.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007

NÓVOA, Antonio. Entrevista: Formação de Professores e Qualidade do Ensino. In: **Revista Aprendizagem**, nº 2. Pág. 25 – 31. 2007. Disponível em: http://www.editoramelo.com.br/?page_id=15. Acesso em: 20/06/2011.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, Corinta M. G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PORLÁN, Rafael. El maestro como investigador en el aula. **Revista Investigación en la Escuela**. 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.