



DÉBORA ROQUINI DE SOUZA

**FACES DA PESQUISA NO COTIDIANO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LAVRAS – MG
2019**

DÉBORA ROQUINI DE SOUZA

FACES DA PESQUISA NO COTIDIANO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

**LAVRAS - MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza, Débora Roquini de.

Faces da pesquisa no cotidiano docente da Educação Básica /
Débora Roquini de Souza. - 2019.
97 p.

Orientador(a): Celso Vallin.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Professor pesquisador. 2. Condição docente. 3. Professores
da educação básica. I. Vallin, Celso. II. Título.

DÉBORA ROQUINI DE SOUZA

**FACES DA PESQUISA NO COTIDIANO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FACES OF RESEARCH IN BASIC EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 04 de outubro de 2019
Dr. Celso Vallin UFLA
Dra. Jacqueline Magalhães UFLA
Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira UFMG

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

**LAVRAS - MG
2019**

AGRADECIMENTOS

Ao Autor da vida, meu Deus e Senhor, que me fez conhecer primeiro minha própria identidade para que eu pudesse saber quem eu sou e acreditar em mim mesma.

À minha querida mãe, Adriana, por ser minha melhor amiga e a base de todo o meu crescimento.

À Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras por seu ambiente encorajador para o crescimento pessoal, regado de amizade e companheirismo: Regina, Daniele, Vitor, Márcia e Viviane, foi uma honra conviver com vocês.

À Profa. Édila Vilela de Resende Von Pinho pela pesquisadora mais humana e sensível que alguém poderia conhecer. Com seu grande coração me deu a chance de ingressar no ensino superior.

Ao Centro Universitário de Lavras-Unilavras, pelo curso de Pedagogia, a oportunidade de tornar-me uma profissional.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Celso Vallin, por sua acessibilidade, paciência e respeito, me fazendo perceber que há sempre uma melhor forma de dizer alguma coisa, sempre pensando no outro. Minha eterna admiração.

Ao Prof. Luiz Gonzaga de Castro Júnior, chefe e amigo, por me permitir ausentar do trabalho, sempre que possível, para realizar o mestrado. Sem esse apoio, isso jamais teria sido possível.

Às minhas amigas Larissa Milani e Vanderléia Liberato, que me ajudaram a percorrer essa trajetória com apoio e confiança. Obrigada por tanto carinho.

Às escolas estaduais Cristiano de Souza e Dora Matarazzo que me permitiram participar de suas rotinas, suas lutas e conhecer o trabalho de seus professores.

À Banca, Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira que com sua brilhante simplicidade me mostrou caminhos mais concretos e verdadeiros para a condição docente; à Profa. Jacqueline Magalhães Alves por me apresentar aos primeiros textos que me ajudariam em toda a escrita, obrigada pelo amparo. À Profa. Helena Maria Ferreira pela profissional competente e humana que enriqueceu sobremaneira a etapa da Qualificação. Às suplentes Profa. Eliane Vianey de Carvalho, do Unilavras, sempre tão prestativa e disposta; e Profa. Larissa Figueiredo S. S. Bulhões, do Departamento de Educação, que com sua afirmativa permitiu-me concluir este trabalho.

*“Quando abro a porta para uma nova descoberta,
encontro Deus lá dentro”. (Albert Einstein)*

RESUMO

O tempo para estudos foi uma maneira de valorizar o trabalho do professor e previsto em lei. Mas como é possível ao professor da educação básica se dedicar a seus estudos e pesquisas, fora das aulas, seja no tempo extra-aula, nas reuniões pedagógicas ou em outros momentos dentro da jornada de trabalho? Que condições favorecem ou impossibilitam professores/as para que, de fato, consigam estudar, fazer pesquisas na escola e desenvolver sua dimensão de pesquisador? O objetivo foi conhecer de professores dos anos finais do ensino fundamental, se dividem entre as inúmeras atribuições da docência e seus estudos e pesquisas fora das aulas, e que condições que favorecem ou impossibilitam estudar e fazer pesquisas na escola, entendendo-as como atitudes importantes para melhoria da prática. Baseado no entendimento de Demo da pesquisa como atitude cotidiana, o estudo foi realizado em duas escolas da Rede Estadual de Lavras-MG, durante os tempos extra-aulas no ano de 2018 e durante as reuniões pedagógicas no ano de 2019. Justificamos a necessidade de apoiar a formação continuada de docentes dentro da escola. Percebemos que o professor estuda e produz conhecimento sobre a docência, mas, em geral, não considera como pesquisa. Isso levou ao entendimento de que, uma maior clareza e incentivo sobre os desafios que enfrenta em sua rotina de trabalho, poderia auxiliar o professor em suas decisões. A pesquisa no ambiente da educação básica não pode ocorrer nos mesmos moldes da pesquisa acadêmica porque as condições estruturais e materiais são diferentes. Trata-se de um estudo exploratório, com pesquisa de campo. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e de observações das reuniões pedagógicas com, 20 professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Encontrando nas reuniões pedagógicas uma oportunidade para estudos coletivos, a experiência relatada nos leva a concluir que, embora as dificuldades enfrentadas pelo professor estudioso sejam várias, é possível estudar e pesquisar na escola, por meio de uma atitude cotidiana, um hábito desejado e compartilhado, desde que as condições docentes sejam consideradas. Mas para que o tempo para estudos, instituído em lei, seja melhor aproveitado, destacamos algumas observações importantes a partir deste trabalho: dizer a todas as pessoas qual é esse tempo e negociar sobre como será utilizado; organizar estudos coletivos com pauta para cada dia de encontro; basear estudos em problemas emergentes. Ainda assim algumas faces de pesquisa se revelaram demonstrando novas maneiras de produzir conhecimento. Ainda que docentes se organizem e se dediquem a estudar, apontamos a necessidade de apoio do grupo gestor na escola e de dirigentes das secretarias de ensino, de forma democrática com um olhar para as subjetividades e pessoas, cuidando também dos recursos materiais necessários de modo que a pesquisa do professor seja tratada como atitude cotidiana incluída na carga de trabalho.

Palavras-chave: Professor pesquisador. Condição docente. Escola reflexiva. Professores da educação básica.

ABSTRACT

Time for study was a way to value the work of the teacher and provided for in law. But how is it possible for the teacher of basic education to devote to his studies and research, out of class, whether in extra-class time, in pedagogical meetings or at other times within the workday? What conditions favor or make it impossible for teachers to actually be able to study, do research at school and develop their researcher dimension? The objective was to know teachers of the final years of elementary school, are divided between the numerous assignments of teaching and their studies and research out of class, and what conditions that favor or make it impossible to study and do research at school, understanding them as important attitudes to improve the practice. Based on Demo's understanding of research as an everyday attitude, the study was conducted in two schools of the Lavras-MG State Network, during extra-class time in 2018 and during pedagogical meetings in 2019. We justify the need to support the continuing education of teachers within the school. We realize that the teacher studies and produces knowledge about teaching, but generally does not consider it as research. This led to the understanding that greater clarity and encouragement about the challenges they face in their work routine could help the teacher in his decisions. Research in the basic education environment cannot take place along the same lines as academic research because the structural and material conditions are different. It is an exploratory study with field research. Data collection was done through interviews and observations of pedagogical meetings with 20 teachers of the final years of elementary school. Finding in the pedagogical meetings an opportunity for collective studies, the reported experience leads us to conclude that, although the difficulties faced by the studious teacher are many, it is possible to study and research at school, through a daily attitude, a desired and shared habit, provided that teaching conditions are considered. But to make better use of the time for studies instituted by law, we highlight some important observations from this paper: tell everyone what the time is and negotiate how it will be used; organize collective studies with agenda for each day of meeting; base studies on emerging problems. Still some faces of research have revealed themselves demonstrating new ways of producing knowledge. Although teachers are organized and dedicated to studying, we point out the need for support from the school management group and from the heads of the teaching departments, in a democratic way with a look at subjectivities and people, also taking care of the necessary material resources so that teacher's research be treated as a daily attitude included in the workload.

Keywords: Research Professor. Teaching condition. Reflective school. Teachers of basic education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	A PESQUISA DO PROFESSOR E A LEGISLAÇÃO.....	11
3	CONCEITOS QUE ME INSPIRARAM.....	18
3.1	A pesquisa como atitude cotidiana.....	18
3.2	A reflexão por uma via teórica.....	23
4	METODOLOGIA.....	28
4.1	Contatos iniciais.....	28
4.2	Procedimentos.....	29
4.3	Breve descrição das escolas.....	32
4.4	Participantes.....	34
5	HISTÓRIAS E ENREDOS.....	37
5.1	As faces da pesquisa encontradas no cotidiano docente.....	37
6	FATORES QUE DIFICULTARAM A PESQUISA DO PROFESSOR NO TEMPO EXTRACLASSE.....	47
6.1	Falta de orientação e apoio para a pesquisa.....	47
6.2	Alguns entendimentos sobre a pesquisa.....	61
6.3	Desvalorização profissional.....	67
7	FATORES QUE POSSIBILITARAM A PESQUISA NO COTIDIANO DOCENTE.....	72
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	88
	ANEXOS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 30).

É tarefa complexa tentar definir a pesquisa do professor da rede estadual de Ensino enquanto atividade incluída na jornada de trabalho, principalmente porque a jornada de trabalho varia de acordo com o número de cargos e atribuições que o professor possui. Não é comum vermos professores¹ estudando na escola, também não é comum vermos salas estruturadas de maneira a incentivar e valorizar os estudos dos professores na escola. O tempo para estudos foi uma maneira de valorizar o trabalho do professor estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 quando afirmou em seu artigo 67, parágrafo cinco, que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos profissionais da educação um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2019).

Embora não seja apenas a legislação que irá garantir ao professor as condições adequadas e o tempo necessário para seus estudos e pesquisas, o problema que define o foco desse trabalho é o seguinte: como é a dedicação aos estudos e pesquisas, fora das aulas, seja no tempo extra-aula², nas reuniões pedagógicas ou em outros momentos? Que condições favorecem ou impossibilitam professores/as para que, de fato, consigam estudar, fazer pesquisas na escola e desenvolver sua dimensão de pesquisador? Para isso foi necessário constatar na realidade como são vivenciados os tempos e situações sem estudantes, dentro da jornada de trabalho do professor. Apesar das dificuldades e dos fatores que podem dificultar que os estudos dos professores sejam um hábito, nossa argumentação assenta-se no pressuposto de que incentivar os estudos dos professores na escola pode ser uma forma de contribuir para a formação continuada. O objetivo foi conhecer os fatores que possibilitam ou dificultam estudar e fazer pesquisas no âmbito da própria escola considerando as condições de trabalho relativas à docência para conhecer como os professores refletem, como se questionam, como aprendem, como estudam.

¹ Concordeu-se com as discussões de gênero, mas devido à grande repetição da palavra durante o texto, adotou-se o termo "professores" ou "professor" para reportar a homens e mulheres apenas com o intuito de trazer maior fluidez à leitura.

² Optamos por chamar de tempo extra-aula porque classe é o lugar físico e a aula pode ser na classe ou fora dela.

Utilizaremos tanto a palavra “pesquisa” quanto a palavra “estudos”, considerando que ambas estão interligadas e que são difíceis de separar. Estudo e pesquisa podem apresentar características comuns se o objetivo é mudar a prática com comprometimento e reflexão. A pesquisa pode ser melhor percebida quando retrata uma metodologia ou quando é relacionada a cursos de especialização ou mestrado. A pesquisa pode também ser confundida com a busca de informações na internet que, entendemos não ser pesquisa. No nosso entendimento era necessário ir em busca de experiências que superassem a reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos caminhando no sentido de assumir a pesquisa como atitude cotidiana.

Trata-se de um estudo exploratório com pesquisa de campo que busca destacar a necessidade de apoiar os estudos dos professores desejando vê-los como um hábito comum no cotidiano escolar. O que procuramos conhecer nesse trabalho foi a forma como o professor desenvolve seus estudos de maneira regular, cotidiana, ainda que não siga a sistematicidade exigida pela pesquisa acadêmica, mas que esteja comprometido com a prática. A pesquisa como atitude cotidiana poderá contribuir para o que Demo (1997, p. 15) chamou de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade por meio do conhecimento inovador. É fazer-se oportunidade para que o ensino não caia na reprodução sem sentido que desmotiva não só o professor, mas também o aluno. Para o autor, cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como “fonte principal de sua capacidade inventiva”.

Meu primeiro contato com a pesquisa foi antes mesmo de entrar na graduação. Trabalhei como secretária da Pró-reitoria de pesquisa da Universidade Federal de Lavras por oito anos e pude conhecer as formas de ingresso, áreas do conhecimento, agências de fomento que apoiam a pesquisa científica. Ao ingressar no curso de Pedagogia no Centro Universitário de Lavras, tive a oportunidade também de participar de Iniciação Científica e de grupos de pesquisa e a pesquisa no modelo científico criou raízes que foram difíceis de abandonar durante o percurso desse trabalho. Mas foram esses caminhos percorridos que me fizeram acreditar que a pesquisa é uma atividade indispensável na carreira docente.

Esse trabalho busca destacar a necessidade de apoiar os estudos dos professores desejando vê-los como um hábito comum no cotidiano escolar. Apoiamo-nos em Lüdke (2001, p. 36) por afirmar que “na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também possível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica”. Para isso, apresentamos a legislação educacional nacional e o tempo extra-aula do professor para compreender que esse tempo foi pensado com o intuito de

valorizar os profissionais da educação que podem não estar atendendo as necessidades de estudo e pesquisa.

Em seguida, apresentamos as faces de pesquisa no cotidiano docente; destacar a importância da reflexão como mais que um simples atributo da profissão docente, pensando a reflexão como a faísca para o questionamento que é indispensável para manter o interesse durante os estudos. Por fim, apresentamos os fatores que dificultaram a pesquisa e os estudos comprometidos com a prática e o caso de uma escola que encontrou maneiras de incentivar os estudos coletivos nas reuniões pedagógicas.

2. A PESQUISA DO PROFESSOR E A LEGISLAÇÃO

Durante algum tempo, a história da atividade docente era vista como a realização de aulas somente. Aos poucos, alguns sistemas de ensino foram reconhecendo a necessidade de incorporar as horas de planejamento e estudo à jornada de quem leciona.

A configuração dos tempos escolares atuais, fragmentados e condicionados a outros tempos divididos pelo relógio, podem determinar como e quando os estudos e as pesquisas do professor irão ocorrer.

Marx (1983, p. 335) definiu o processo de trabalho como uma “atividade orientada a um fim - a produção de valores de uso - apropriação do natural para satisfação de necessidades humanas”. O contexto sócio-histórico do capitalismo industrial invadiu os tempos e a organização do trabalho na escola apressando os estudos do professor, cronometrando o tempo que passa fora das aulas, atribuindo valor à hora/aula, pulando algumas etapas que constituem o processo de pesquisar, afetando a tranquilidade e concentração necessárias a um momento de estudo, que antes não se sabia ao certo como e quando o professor estudava por ser considerada uma tarefa inerente ao seu trabalho.

Teixeira (2010) nos explica que os tempos escolares velam e revelam as responsabilidades, as dificuldades, as tensões e conflitos presentes nas interações dos sujeitos sociais da escola e que os calendários definem as subtemporalidades da escola, como os dias de trabalho e de descanso, os bimestres, os semestres. A autora explica ainda que as formas de medição temporais foram sendo inventadas e transmitidas ao longo da história.

A noção de tempo que referencia e circunscreve os tempos escolares nos dias atuais é a de um tempo social mercantil, industrial, linear, exato e fragmentado, erigido nas sociedades ocidentais, paralelamente à emergência e consolidação da modernidade e do capitalismo industrial, sendo o relógio um dos principais instrumentos de mensuração (TEIXEIRA, 2010, p. 3).

A partir desse contexto social, do trabalho docente submetido aos tempos medidos pelo relógio, procuramos pensar como a legislação atual incentiva os estudos dos professores e como o tempo extra-aula valoriza os profissionais da educação.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou em termos jurídico-legais a valorização dos profissionais da educação prevendo planos de carreira para o magistério público garantindo o ingresso, exclusivamente, por concurso público, e a preocupação com os estudos do professor (BRASIL, 2019).

Para valorizar o tempo e a atividade extra-aula, primeiro foi preciso definir, declarar, garantir em lei. A preocupação com um tempo para estudos do professor nasceu em 1996 com

à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 que definiu que os sistemas de ensino assegurariam, entre outras formas de valorização, um período reservado a “estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho” (BRASIL, 2019).

Em 2008, estando em processo judicial até 2011 pelo Supremo Tribunal Federal, a Lei do Piso n° 11.738, fixou o Piso Salarial Nacional dos Professores prevendo salário, formação e jornada garantindo maior isonomia profissional aos professores e regulamentou que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Portanto, o período para atividade extra-aula poderia corresponder a, pelo menos, 1/3 da jornada de trabalho. Este tempo foi uma conquista para os profissionais do magistério público. Em Minas Gerais o Estado instituiu, quatro anos depois, a Lei n° 20.592 de 2012, que fala de tempo extraclasse, atendendo ao que em 1996 a LDB havia falado. A Lei mineira não deu ênfase à palavra “estudos”, mas deixou em aberto “outras atribuições do cargo que não configurem o exercício da docência”.

Para fins desse trabalho, consideraremos como tempo extra-aula os tempos que fazem parte da jornada de trabalho dos professores nos quais a pessoa não se encontra em interação com educandos. Esse tempo pode ser usado para planejamento pedagógico e para estudos, que podem se dar individualmente ou em coletivos. Pode ainda ser usado para leitura e orientação de trabalhos de alunos, para reuniões operativas na escola e para muitas outras funções relativas ao magistério. Nas escolas estaduais de Minas Gerais, local de nosso estudo, parte dos tempos extra-aula podem ser realizados em casa ou outros locais, conforme acordos com a gestão escolar. Apenas para exemplificar, em estados e localidades pelo país esse tempo recebe outros nomes. Em Minas Gerais, de acordo com a Lei Estadual n° 7.109/1977, é chamado de tempo extraclasse ou módulo (MINAS GERAIS, 1977). Nas escolas estaduais de São Paulo essas horas são denominadas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Vale destacar que as expressões “extra-aula” e “hora-atividade” são similares, ou seja, significam as atividades que o professor realiza dentro da jornada de trabalho, porém que não seja atividade pedagógica junto a estudantes, podendo ser essas atividades dentro ou fora da escola, mas sendo obrigatoriamente dentro do período considerado como jornada de trabalho. O tempo extra-aula é significativamente importante para que o trabalho pedagógico do professor seja bem estruturado, pois é nesse espaço que ocorrerá o planejamento escolar como um todo e de sua disciplina e ainda servirá para trocar experiências com seus colegas, estudar, debater com o grupo gestor, participar de cursos ou encontros externos, ou seja, executar ações voltadas para a formação continuada. É importante lembrar ainda que existem

atividades pedagógicas com estudantes que vão além da aula comum. Podem existir trabalhos como projetos, dias de campo, visitas de estudo, jogos educativos, entre outros.

Não é simples enquadrar onde e como acontecem os tempos extra-aula. Vallin (2004, p. 46) explica que as reflexões sobre a prática pedagógica acontecem nos mais variados momentos e locais, fugindo do controle de tempos, bem como o planejamento de ação escolar que acontece mentalmente e que depois pode se tornar algo escrito.

Em termos de incentivo profissional, no sistema estadual de ensino, a atividade de pesquisa não aparece como uma atividade contabilizada na carreira ou na remuneração como são, por exemplo, outras atribuições previstas para o cargo de professor da educação básica como “coordenação pedagógica, atividades artísticas, orientação de aprendizagem na educação de jovens e adultos, substituição eventual de docente, ensino do uso da biblioteca” (MINAS GERAIS, 2004), a não ser por meio de cursos de formação reconhecidos como *escolaridade adicional* mediante *progressão*³ ou *promoção*. Poderá haver progressão ou promoção por *escolaridade adicional* nas seguintes hipóteses:

Art. 22 – Haverá progressão ou promoção por escolaridade adicional, após aprovação da Câmara de Coordenação-Geral, Planejamento, Gestão e Finanças, nos termos de decreto, aplicando-se fator de redução ou supressão do interstício necessário e do quantitativo de avaliações periódicas de desempenho individual satisfatórias para fins de progressão ou promoção, na hipótese de formação complementar ou superior àquela exigida para o nível em que o servidor estiver posicionado, desde que relacionada com a natureza e a complexidade da respectiva carreira (MINAS GERAIS/SEE, 2004).

Mesmo não havendo progressão ou adicional salarial, poderiam os trabalhos de estudo e pesquisa fazer parte do cotidiano escolar com apoio da gestão e do sistema de ensino, mas isso não acontece. Ora, se a pesquisa não é tida como rotina, hábito ou atitude cotidiana na jornada de trabalho, ela estará em um “outro lugar”, nos tempos que sobram, como atividade secundária ou opcional.

Nas atribuições da carreira, enquanto atividade profissional atribuída ao cargo, a pesquisa aparece para promover a “elaboração e implementação de projetos educativos”, como se pode ver a seguir:

Anexo II - Atribuições dos Cargos Efetivos que Compõem as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica - 1. Carreira de Professor de Educação Básica: 5. atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos ou, como docente, em projeto de formação continuada de educadores, na forma do regulamento (MINAS GERAIS/SEE, 2004).

³Progressão é a passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence; e promoção é a passagem do servidor de um nível para o imediatamente superior, na mesma carreira a que pertence.

Considera-se positivo o reconhecimento quanto à elaboração de projetos educativos na escola ou de projetos para a formação continuada de educadores ainda que de forma esporádica, mas o cerne da questão está na atividade de pesquisa ser entendida como atitude cotidiana no trabalho do professor e gerar um “questionamento reconstrutivo construído internamente por ele”, conforme explica Demo (1997, p. 10). O autor explica que o que se espera do professor ao elaborar projetos demandados pela escola é que não faça cópias de projetos que já existam, mas que seja capaz de desenvolver sua escrita com consciência crítica considerando o contexto político e social em que sua escola esteja inserida. Afirma ainda que professores que não elaboram seu projeto pedagógico próprio não podem elaborar um projeto coletivo, pois segundo o autor:

No máximo vai sair uma colcha de retalhos ou coisa encomendada. Sua adequada elaboração [do projeto] implica, necessariamente, pesquisa, atualização constante, teorização das práticas, aprendizagem de outras experiências, autocrítica permanente, e assim por diante (DEMO, 1997, p. 39).

Nos momentos em que a pesquisa é incorporada à jornada de trabalho, espera-se que o professor já tenha condições para desenvolvê-la, mesmo que essas condições não lhe tenham sido previamente oferecidas, espera-se que de alguma forma ele seja capaz de construir um projeto próprio com consciência crítica e leituras suficientes.

Para fins de esclarecimento, as carreiras profissionais dos professores da educação básica são diferentes dos professores universitários e uma delas considera a pesquisa como parte do modelo de carreira, além de oferecer vantagens pela produção acadêmica; enquanto que a outra, a pesquisa impacta muito pouco no salário ou na carreira. Tardif e Zourhlal (2005) explicaram que a carreira dos professores universitários é diferente dos professores do ensino básico por que:

[...] na universidade, o professor deve dedicar-se à pesquisa e ao ensino (além de participar da gestão da vida acadêmica), ao passo que na escola básica apenas o ensino conta verdadeiramente [...]. Para o professor universitário, a pesquisa é parte integrante não apenas de sua tarefa principal, como também de sua identidade profissional e de modelo de carreira. [...] Com o professor, tudo ocorre de maneira diferente: a pesquisa é uma atividade totalmente exterior a seu trabalho, não tendo, em geral, nenhum impacto sobre sua carreira e identidade (TARDIF; ZOURHLAL, 2005, p. 31).

Embora sejam modelos de carreira diferentes, é interessante observar que as pesquisas de ambos os profissionais são tidas como pressupostos do trabalho, ainda que um receba menos incentivo que o outro para exercê-la.

Continuando nossa busca por uma legislação que incentive a pesquisa de maneira clara, no ano 2000, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação uma proposta para as diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica. A proposta argumentou que a formação de professores para os diferentes segmentos da educação básica tem sido realizada em instituições que não valorizam a prática investigativa; argumentou também que a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria quanto da prática, mas que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor por lidar o tempo todo com situações inesperadas (CNE/CP 009/2002, p. 35). Percebe-se que na proposta, a palavra “pesquisa” apareceu 22 vezes e nas Diretrizes apenas uma vez e com foco no processo de ensino e de aprendizagem, como a seguir:

Artigo. 3º III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, CNE/CP 009/2002, p. 35).

Diante disso, percebemos que a legislação atual não parece expressar uma vinculação clara entre a pesquisa do professor e sua importância para a formação continuada, ou que a pesquisa pode ser um importante instrumento para incentivar o questionamento, a dúvida, a inquietação, a reflexão e amplia as buscas que melhor respondam aos desafios da prática.

Gatti (2013, p. 55) considera que os hábitos de pesquisa poderiam começar na formação inicial. A autora defende que uma ressignificação torna-se necessária não só na formação inicial do docente, mas no acompanhamento de sua formação. Não adianta a pesquisa estar nos currículos, sugerir sua utilização como indissociável ao ensino se não forem oferecidas condições concretas aos professores para realizá-la. Para a autora é necessário mudar a concepção vigente sobre prática e teoria e transcender o senso comum reificado.

A lei mineira nº 15.293 de 2004 que contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, menciona alguns incentivos um pouco mais específicos para algumas atividades do professor:

Artigo 151 –III - auxílio financeiro, ou de outra natureza, pela elaboração de obra ou trabalho considerado pelo Sistema como de valor para o ensino, a educação e a cultura;

IV - prêmio pela autoria de livros ou trabalhos de interesse público, classificados em concursos promovidos ou reconhecidos pelo Sistema (MINAS GERAIS, 2004).

Quanto ao desenvolvimento de atividade de pesquisa como atribuição do cargo é encontrada menção apenas para o cargo de Analista Educacional, conforme redação: “Anexo II - 6.8. realizar pesquisas e estudos que subsidiem a proposta de políticas, diretrizes e normas educacionais;” (MINAS GERAIS, 2004).

A lei complementar municipal, nº 093, de 15 de dezembro de 2006, do Município de Lavras-Minas Gerais, estabelece como um de seus princípios a valorização do profissional da educação e traz a denominação “pesquisa educacional” quando menciona as atribuições específicas dos professores, fato que ainda não havia sido encontrada. Fala ainda sobre aprimorar o processo de ensino: “Artigo 9, parágrafo 1º, alínea j: j) realizar pesquisa educacional e aprimoramento do processo ensino – aprendizagem” (LAVRAS, 2006).

Percebe-se até aqui que a pesquisa do professor não é mencionada como atividade cotidiana. Pode estar subentendida, apenas, mas o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014/2024, afirma que a melhoria da qualidade da educação só poderá ser alcançada mediante valorização do magistério e que essa valorização somente é possível por meio de uma política global que incentive a formação continuada. Porém, a pesquisa no PNE aparece com a condição de estar vinculada à universidade de maneira a acompanhar os avanços das pesquisas com o objetivo de melhorar o ensino. O incentivo à pesquisa aparece fazendo menção às instituições públicas de educação superior. Essa é uma articulação válida para o professor da educação básica, a de contar com o apoio da universidade, mas não é suficiente ter somente esse tipo de parceria para auxiliar sua prática. É preciso destacar e mencionar a pesquisa do professor como atitude cotidiana em sua jornada de trabalho.

As políticas públicas existem para assegurar as ações profissionais dos professores, mas elas, algumas vezes, interferem tanto nas propostas de formação quanto na maneira como o professor realiza o seu trabalho. Para Gil e Castro (2018, p. 442) a autonomia do professor é relativa, considerando que ele está inserido num sistema que estabelece regras e normas sobre o que e como ensinar. É nesse sentido que é defendida a atividade de pesquisa como um meio de auxiliar na autonomia do professor quando elabora suas ideias e busca respostas às suas próprias indagações.

De modo geral, as discussões mais específicas se referem a assuntos considerados mais urgentes como currículo, o processo de ensino e conteúdos nacionais comuns. Considerar que o professor estude e se prepare para construir projetos e textos demandados pela escola aparecem como algo já esperado, previamente deduzido. Sugere-se, mas não oferta-se, de fato, uma formação continuada ao professor. Entendemos que não basta sugerir,

não basta que haja um tempo extra-aula previsto em lei, é necessário oferecer condições concretas como tempo respeitado, incentivo, remuneração, preparo e condições estruturais.

A atividade de pesquisa é sim uma atividade inerente ao trabalho do professor, leituras e estudos são pressupostos de seu trabalho, mas é importante que a pesquisa seja claramente incentivada na jornada de trabalho, para evitar o risco de pender-se como atividade periférica, secundária ou obsoleta. Sendo poucos os incentivos para a pesquisa na carreira do professor da educação básica, há um enfraquecimento e não permite que seus estudos sejam uma importante tarefa a ser incentivada na escola.

Verificar a pesquisa na legislação vigente significou compreender que, embora a pesquisa seja citada apenas como um pressuposto básico sem incentivos claros para que o professor possa desenvolvê-la ao longo de sua carreira cabendo-lhe todo o esforço para criar os momentos oportunos, ainda assim suas faces aparecem no cotidiano docente. Existe um discurso recorrente de que a realidade é assim mesmo, inexorável. Entende-se que o professor pode resistir e atuar junto à coletividade, por uma educação libertadora (FREIRE, 2015, p. 23).

Foi possível perceber até então a existência de um certo distanciamento entre as previsões estabelecidas nas legislações, da real oferta de valorização da pesquisa e dos estudos no trabalho docente. Tardif e Zourhral (2005, p. 32) defendem que não se pode pedir aos professores tempo e energia para se consagrarem à pesquisa sem reconhecer oficialmente essas atividades como parte de suas tarefas. As legislações nacionais mencionam a pesquisa, ora para o processo de ensino-aprendizagem, ora para atender aos apelos dos sistemas de ensino.

A relação entre pesquisa e formação continuada de professores aponta a necessidade de apoio dos sistemas de ensino para apoiar a pesquisa do professor por meio de orientação e recursos materiais e apoio organizativo, de modo que a pesquisa do professor seja tratada como atitude cotidiana incluída na carga de trabalho. É necessária a criação de políticas públicas que objetivem melhorar a infraestrutura institucional no sentido de oferecer salas para estudos dos professores com recursos bibliográficos e tecnológicos. Ainda que haja poucos incentivos e recursos, acreditamos que estudos coletivos na escola pode ser uma maneira de melhorar e incentivar os estudos dos professores.

A seguir serão vistos algumas faces da pesquisa que perpassam o cotidiano docente.

3 CONCEITOS QUE ME INSPIRARAM

3.1 A pesquisa como atitude cotidiana

A pesquisa do professor e a articulação entre pesquisa e formação continuada é algo que tem suscitado diversas discussões por muitos autores sob diversos pontos de análise: a pesquisa para auxiliar o professor a atuar como um investigador e ser capaz de criar o próprio currículo (STENHOUSE, 1975); a pesquisa-ação como pesquisa possível ao professor com o objetivo de tratar os problemas sociais que desafiam a escola (ZEICHNER, 1998, 2005); pesquisa-ação como um meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo professor (ELLIOT, 1998); a prática reflexiva como principal aliada do professor (ANDRÉ, 2012).

Lüdke (2001) apresentou algumas dificuldades tanto estruturais quanto de formação que são confundidas às outras tarefas que impedem que o professor realize uma pesquisa consistente. Em um de seus estudos (2001) constatou que há mais relatos de experiência do que propriamente pesquisa entre os professores investigados. Constatou ainda que pesquisas que pretendem ser científicas, normalmente apresentam abordagens teóricas insuficientes. A autora esclareceu que não se trata de predominâncias ou de unanimidades quando o assunto é a pesquisa do professor, se trata de fios condutores que perpassam o emaranhado dos dados encontrados. Entendemos esses fios condutores não como fios frágeis, mas como importantes ideias que podem se tornar faíscas para o questionamento. A junção desses fios pode se constituir em um elo mantenedor para o esforço de estudar e pesquisar com o objetivo de melhorar a prática.

Considerando que a LDB (1996) instituiu que a demanda por um tempo para estudos incluído na jornada de trabalho como visto no capítulo um e que essa redação não sofreu nenhuma alteração desde então e; tomando como referência a pesquisa como *atitude cotidiana* proposta por Pedro Demo (1997, p. 10), outra abordagem se fez necessária, a de considerar a maneira como professores utilizam a pesquisa na escola considerando suas condições de trabalho.

Afinal, o que é atitude de pesquisa? Se a pesquisa é, primeiro, uma atitude diante do mundo, atitude de quem interroga, atitude de quem pensa aberto, atitude de quem sabe escutar, atitude de quem sabe olhar o invisível, escutar o que não se ouve, é interrogar permanentemente e não se satisfazer com as primeiras verdades, ditas verdades. Suspender

suas pré-noções ao investigar. Todo o ser humano é interessado. Não existe ciência neutra. Temos a ciência como vocação e não somos seres desinteressados.

Se, assim como mencionou Demo (1997), pesquisar não é aplicar receitas nas ciências humanas e sociais ou qualquer que seja a ciência, sem imaginação o pesquisador não constrói uma hipótese forte. Pesquisar não é aplicar procedimentos metodológicos. Pesquisar não é receita de bolo, assim como ensinar também não é. A pesquisa está mais para uma aventura, um risco, do que para uma receita de bolo.

O fato é que para um professor interrogativo, problematizador, que pensa múltiplas possibilidades, muitos desafios se mostram em seu caminho: a escola em que ele está precisa ser uma escola reflexiva para que possibilite, compreenda e, se possível, incentive, seu interesse e o apoie em suas buscas.

É necessário compreender, logo de início, que o modelo de pesquisa acadêmica imposto ao professor da educação básica não atende aos problemas vividos pelos professores na escola, pois exige condições estruturais e materiais que a educação básica não possui. As emergências do trabalho docente na educação básica apontam mais para ações práticas do que para a explicação ou escrita teórica. Essa diferença na dinâmica de trabalho não deveria hierarquizar a pesquisa feita na universidade, colocando as atividades docentes na educação básica em uma posição de inferioridade, ou seja, é preciso combater a hierarquização científica. Considerar que o único modelo de pesquisa válido é o que é feito nas universidades induz ao pensamento de que o professor não faz pesquisa quando na verdade está a todo o momento formulando e reformulando entendimentos diante de sua prática que são as ideias das teorias.

Lüdke e André (1986, p. 2) esclareceram que é necessário desmistificar o conceito de pesquisa quando encarada como “privilegio de alguns seres dotados de poderes especiais”. Ao mesmo tempo é preciso entendê-la como atividade que requer alguns conhecimentos específicos.

Demo (1997) concordou quando afirmou que a pesquisa não pode ser entendida como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais. Ao contrário, precisa ser internalizada como atitude cotidiana, todo dia, toda hora.

Gil (1991, p. 19) afirmou que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um problema ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

É complexa a tentativa de identificar e entender a maneira como cada professor lida com suas ideias e as relaciona à sua própria prática. No entanto, existem alguns elementos que compõem o processo de pesquisar que podem perpassar o cotidiano docente como, por exemplo, observação atenta da realidade, a inquietação questionadora, a reflexão apoiada em leituras e a busca para a solução de problemas. Esses elementos, por não atingirem as exigências impostas pela academia, acabam sendo desconsiderados. Esses elementos aparecem em uma ordem diferente entre saberes e decisões, entre pensamentos e ações. André (2016) explica que a pesquisa permite que o pesquisador se afaste, se recolha para pensar, ao passo que o ensino exige tomada de decisão e requer enfretamento imediato dos problemas. A autora ilustra:

Não se pode dizer, por exemplo, quando duas crianças estão se atracando na sala de aula: “Dá licença que eu vou lá estudar para ver como se resolve esse caso”. Na pesquisa pode-se buscar um autor que ajude, que possa esclarecer o que fazer, que traga algumas alternativas. Na sala de aula, as situações pedem uma ação direta, os problemas devem ser resolvidos na incerteza e na urgência. Realmente ensinar é algo muito complexo e talvez mais difícil do que pesquisar (ANDRÉ, 2016, p. 21).

Nosso intuito não é sugerir que pesquisar seja tanto ou mais importante que ensinar, ou afirmar que o professor que é pesquisador seja melhor do que outro que não é, pois ser pesquisador não é algo obrigatório que deva ser imposto a alguém. André (2016) explica que é preciso, antes de tudo, querer ser pesquisador e que é preciso acabar com a ideia de que todos têm de ser professores pesquisadores ou não serão bons professores. O ponto central de nossa análise está em perceber de que maneira um professor estudioso pode tomar melhores decisões para sua prática, considerando as condições de trabalho que possui.

Embora a publicação de textos científicos seja uma forma de demonstrar o que tem sido feito pelos professores é importante considerar que esta não é a única maneira de produzir conhecimento. Os professores produzem conhecimento observando sua realidade, trocando informações com os colegas, falando sobre os problemas da escola. Para Tardif (2010, p. 184) “a pesquisa progride propondo respostas para certos problemas e tentando validá-los por diversos meios (argumentação, experiência, observação, etc)”. Enquanto discute-se sobre a pesquisa do professor tomando como referência a pesquisa acadêmica, os professores estão elaborando suas aulas e seus métodos de ensino. Lüdke acreditou que há a possibilidade do tipo acadêmico de pesquisa ser desenvolvido por professores de escola básica, “entretanto, ele não é o mais frequente, nem o mais indicado para enfrentar os problemas da escola”. (LÜDKE, 2009, p. 17). Discutir se o tipo acadêmico de pesquisa é possível para o professor da educação básica não foi o foco desse trabalho. A intenção foi

conhecer as formas e as estratégias que o professor utiliza para estudar em seus tempos extra-aulas e como relaciona suas ideias à sua própria prática.

Afinal, para quê fazer pesquisa? Teorias podem estar erradas, assim como a prática também. Em algum momento da carreira o professor precisará confrontá-las e acreditamos que isso só poderá ser feito por meio de leituras de textos, vídeos, observação da realidade, ouvir outras ideias, medir e contar, fazer levantamentos e anotações. Ainda que o professor encontre outras formas de unir suas ideias às próprias ações, acreditamos que a pesquisa também pode ser incluída como uma ferramenta capaz de auxiliar a relação entre esses pensamentos e a realidade prática, como um elo capaz de ligar suas reflexões às ações, aproximando-as e fortalecendo-as.

A teoria para Laville e Dionne (1999) é um conhecimento obtido até ser contestado por outras interpretações dos fatos, mesmo que a comprovação permaneça incompleta, ou por vir. Para os autores:

Aceita-se que a teoria seja uma compreensão adequada, ainda que possivelmente provisória, e se reconhece que outras verificações poderão, mais tarde, assegurar-lhe maior validade. O conhecimento total e acabado em forma de lei não é mais a suprema ambição das ciências naturais (DEMO, 1999, p. 38).

Se, como esclareceram os autores, em ciências naturais uma teoria ou o conhecimento que se constrói a respeito de um fato não é mais entendido como total e acabado, que dirá se tratando das ciências humanas, sobretudo sobre as formas como o professor aprende, como estuda, como se questiona.

Minayo (2002, p. 18) nos alerta que nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos, pois, para a autora, teorias são explicações parciais da realidade. Tomando o cuidado de entender a teoria como uma orientadora no momento de analisar dados, consideramos que a teoria colabora para esclarecer os problemas da prática.

Tardif (2013) já discutiu como é complexo tentar compreender os saberes dos professores e aqui assumimos que também tentar compreender seus estudos e seus tempos para estudos. Os tempos medidos pelo relógio, embora sejam uma organização da sociedade, não definem ou limitam o ofício do professor. O que queremos dizer é que a dimensão do ser professor ultrapassa os muros da escola e os de casa, ultrapassa os tempos extra-aula e os sábados, domingos e feriados; por isso tentar investigar um professor estudioso de sua prática que utiliza seu tempo extra-aula é, no mínimo, uma tarefa complexa e ousada.

O que queremos justificar nessa discussão inicial é a importância e não a obrigatoriedade de ser um professor questionador. Não é fácil se dividir entre as tarefas que são impostas e uma legislação que, embora tenha trazido uma conquista de lutas anteriores quando instituiu um tempo para os estudos do professor, ainda assim não é suficiente para garantir que esse tempo seja organizado de modo a incentivar e favorecer seus estudos na escola, principalmente, quando essa perspectiva se projeta para o coletivo, ou seja, para um grupo de professores estudando na escola.

Há muitas variáveis quando o assunto é formação continuada. Estudar como uma atitude cotidiana pode apresentar-se como uma possibilidade de formação diária, desde que antes se reconheça os percalços e as dificuldades que o professor irá encontrar quando decidir estudar na escola, seja pela estrutura da escola, pela escassez de recursos materiais, ou por possuir mais de um cargo, esses e outros fatores veremos um pouco mais adiante. Ainda para Laille e Dionne (1999) para explicar, primeiro é preciso compreender:

Na realidade, os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem. E isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos (LAILLE; DIONNE, 1999, p. 41).

É por essa razão que, tão difícil quanto falar sobre teoria é também complexo falar sobre prática docente. São vias que se cruzam o tempo todo, arborizadas com os valores pessoais, culturais e as experiências que cada professor carrega consigo. A visão de mundo que cada professor tem e a relação de uns com os outros, isto é, a relação sujeito-ambiente e sujeito-sujeito, conduzirão a um cuidado maior atribuindo significado às ações. A interação sujeito-ambiente e as concepções e posições que cada professor tem sobre o mundo, a sociedade ou a cultura, implicará em diferentes aplicações pedagógicas. Esse é o ponto de vista *interacionista*⁴ que é a interação sujeito-objeto apresentado por Mizukami (1986, p. 2) em que o conhecimento é considerado como uma construção contínua e a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. Cada nova descoberta é singular, merecedora de atenção e comprometimento em que o professor se posiciona como um eterno aprendiz que percebe que sempre há algo novo a ser descoberto. O conhecimento que é produzido está relacionado com a visão de mundo que cada professor possui.

A prática é todo esse conjunto de saberes e experiências que se expõem quando o professor está diante do seu ofício. A prática é como entrar em um trem em movimento. É

⁴ Para maiores detalhes sobre as diferentes formas de se conceber o processo educativo como o empirismo ou nativismo, apriorismo ou inatismo, bem como o interacionismo, ver: *Ensino: As abordagens do processo* de Maria da Graça Nicoletti Mizukami. 1986.

algo que já está acontecendo e continua sendo construído todos os dias. Quando acaba a teoria e começa a prática? Seria ingênuo tentar definir, o que estamos procurando incentivar é a busca constante em se questionar, querer aprender, ler e buscar compreender qualquer que seja o tema a ser estudado, ainda que haja difíceis condições de trabalho. Teorizar a profissão docente pode induzir a ideologias superestimadas do trabalho do professor. A prática apresenta-se de forma não medida, surpreendente e sempre mais desafiadora do que ter uma caneta na mão e escrever o que consideramos possível ao professor fazer dentro ou fora da sala de aula. Não é impor ao professor uma nova tarefa, mas uma nova maneira de desenvolver as mesmas tarefas. A atitude de pesquisa ou a atitude de estudar todos os dias lutando por melhores condições de trabalho pode ser uma maneira de observar a realidade, com a sensibilidade capaz de transformá-la.

O que se deseja conhecer são as maneiras como o professor confronta sua prática, acreditando que a pesquisa aparecerá em algum desses momentos. O que importa é esse movimento de pensar e agir sob uma postura curiosa, que duvida, que quer saber mais, que desconfia para nunca achar que a prática é uma verdade absoluta, ou que a teoria nunca poderá ser mudada. A intenção de ver a pesquisa no trabalho docente não é para reforçar um prestígio atribuído ao professor pesquisador, mas utilizar a pesquisa como uma maneira concreta de perceber como o professor relaciona suas ideias às suas práticas, como as contesta e as modifica.

3.2 A reflexão por uma via teórica

A pesquisa do professor da educação básica pode vir carregada da expectativa de que ela poderá responder a todos os problemas do cotidiano escolar. A pesquisa não assegura a qualidade do ensino ou a garantia de que todos os problemas serão respondidos por meio dela.

Não estamos sugerindo que reflexão é pesquisa ou que somente reflexão é suficiente para melhorar a prática, pois reflexões sem comprometimento e continuidade poderão se constituir em pensamentos abstratos, mas defendemos uma reflexão que articula ideias com a prática. A reflexão pode ser mais que um simples atributo da profissão docente pensando-a como uma faísca para o questionamento, indispensável para manter o interesse durante os estudos. A reflexão que é tida como um dos elementos que compõem o processo de pesquisar é a reflexão que leva à construção de conhecimento por uma via teórica, aquela que conduz à autonomia e não à adoção de ideias alheias. Ao falarmos de reflexão nesse sentido também estamos falando de refletir criticamente e corroboramos com André (2016, p. 19) que “refletir

criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados”. Resultados nem sempre é uma palavra muito adequada quando falamos de formação humana. O que buscamos a partir de uma reflexão crítica é que o professor compreenda que nosso processo de aprendizagem é constante, somos seres inacabados e todos os dias podemos melhorar alguma coisa em nós.

Continuando nossa discussão sobre a importância da reflexão e entendendo-a também como uma atitude de quem se preocupa com a maneira pela qual realiza seu trabalho, Lüdke (2009, p. 12) explicou que não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, mas para a autora a pesquisa não se reveste desse caráter essencial e pode envolver um componente crítico. Para a autora, “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira”. Ou seja, somente a reflexão não será suficiente para mudar a prática, mas uma reflexão comprometida que se utiliza da pesquisa poderá conduzir ao hábito de estudar. Estudar não é o mesmo que ler. Pode também ser o debruçar sobre certos dilemas, dados e observações, desde que haja criticidade. Quando as reflexões são comprometidas com a prática revelam um objetivo, um foco, um problema a ser resolvido e cada problema passa a ser visto como uma oportunidade para construir conhecimento. Ir além é avançar e saber reconhecer que de fato há uma indissociabilidade entre pesquisa e ensino e como explicou Soares (2013, p. 102) “[...] é necessária uma interação entre produção do conhecimento (pesquisa) e socialização (ensino): é preciso avançar e reconhecer a lição da indissociabilidade de uma e outra”.

A ideia do professor como um pesquisador reflexivo pode ser considerada um avanço quando se leva em conta que se trata de um profissional autônomo com ações autodeterminadas. Consideramos que o termo “pesquisador” está muito mais na postura e no comprometimento de ler e pesquisar do que no prestígio que foi sendo instituído. Para Freire (2015), ser pesquisador não é uma atribuição que deva ser acrescida ao ato de ensinar como se estivessem separados, ao contrário, a pesquisa é própria da natureza da prática docente, em suas palavras:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte na 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 (FREIRE, 2015, p. 30).

Corroborar-se que faz parte da natureza da prática docente a indagação, mas a reflexão nem sempre poderá vir naturalmente. Refletir e pesquisar não são uma consequência óbvia, é

um processo. Esse é um processo dinâmico que vai exigir comprometimento. A reflexão pode acontecer isoladamente, mas não atingirá a mudança necessária se não for utilizada junto com a pesquisa. A inquietação poderá mover o reflexivo a um protagonismo maior da curiosidade passiva ou reprodução apática que o mantém aquém dos problemas sociais, para a de um professor criador de suas pesquisas, seus textos e de trabalhos coletivos.

A reflexão capaz de impelir o professor a estudar determinado assunto é um *deslocamento*. Deslocamento no sentido epistemológico da palavra que é mudança de um lugar para outro. O esforço de deslocar-se entre refletir e tomar a decisão de ler algo a respeito é um deslocamento do lugar de passividade para uma ação concreta. Há deslocamento na tentativa de superar o cansaço pelo excesso de trabalho e das imposições e opiniões acerca do trabalho do professor, há deslocamento em um estudo interessado. São os pequenos esforços que permitem ir além de uma reflexão como um pensamento passageiro para uma reflexão comprometida com a prática.

A importância de uma reflexão comprometida revelará os pensamentos de cada professor. Mas existe um risco próximo da atuação do professor para Lüdke e Cruz (2005, p. 83) “é a conversão da reflexão, um componente natural de seu trabalho, em um esforço autocentrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, isolada das condições e fatores que compõem a situação na qual ele e seus alunos estão envolvidos”. A reflexão poderá ajudar o professor em suas decisões, quando o conduzir à construção do conhecimento e não o abandonando em experiências particulares.

Mizukami et. al. (2002, p. 50) corroboraram que não é viável que a reflexão seja entendida como sinônimo de julgamento sábio, pois quando os professores analisam e fazem interferências sobre eventos da aula a partir de sua própria reflexão e embasados em seus próprios princípios pedagógicos, aglutinam as preocupações com a experiência pessoal. As práticas profissionais contêm pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos manifestos nos comportamentos e a experiência pode conduzir a lições erradas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras. Daí a importância da leitura teórica e da sua articulação com a prática.

Esta não é uma tentativa de medir o conteúdo de cada reflexão ou as atitudes valoradas pelo professor, afinal essa é uma tarefa subjetiva e complexa. O que se destaca é a reflexão, acompanhada de observação, leituras, dados e levantamentos como uma das faces da pesquisa, ressaltando aquele professor que se incomoda e utiliza a reflexão como uma ferramenta. Tomar notas, planejar, ler, reler, discutir com seus pares dilemas acerca da docência são ações que o professor realiza sem perceber e que contribuem também para a sua

formação. É importante atentar para o fato de que o dinamismo e a necessidade de respostas rápidas que surgem no dia a dia do trabalho escolar podem comprometer a prática reflexiva se não for feita baseada em teorias. Segundo Lüdke (2009) é a teoria que vai munir o professor de elementos para interrogar seus dados.

Considere um professor que reproduz determinada metodologia de ensino durante muitos anos. Ao longo de sua carreira pode não perceber que aquela metodologia não funciona da mesma maneira para o grupo de alunos que possui hoje. De que forma ele perceberá isso? Em um primeiro momento precisará refletir sobre isso e se deslocar de uma posição passiva para perceber a mudança que precisa encontrar. Será necessário rever seu planejamento, ler autores que discutam essas e outras questões relacionadas e fazer anotações. Tudo isso para que a reflexão inicial não se perca em pensamentos abstratos. Para que esse professor busque então novas alternativas, novas maneiras de ensinar ou quem sabe ele mesmo elaborar nova metodologia de ensino, ele precisará ler e pesquisar detalhadamente para então produzir novas atividades. É nesse sentido que a reflexão comprometida pode ser uma ferramenta para conduzir a estudos e pesquisas com o objetivo de mudar a prática e ser mais que um atributo da profissão docente. No entanto, Mizukami et. al. (2002) alertaram que não é possível a reflexão seja entendida como sinônimo de julgamento sábio, pois quando os professores analisam e fazem interferências sobre eventos da aula a partir de sua própria reflexão e embasados em seus próprios princípios pedagógicos, aglutinam as preocupações com a experiência pessoal. As práticas profissionais contêm pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos manifestados nos comportamentos e a experiência pode conduzir a lições erradas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras. Aí revela-se a importância da leitura teórica e da sua articulação com a prática.

Lüdke e Cruz (2005) acrescentaram que reflexão sem os fundamentos de construções teóricas como base para construir uma crítica poderá tornar-se em inflexão. Para as autoras é necessário apoiar nas pistas fornecidas pelos estudiosos que já se debruçaram sobre os mesmos problemas.

Pereira (1998) também concordou que a importância da prática não significa o desprezo pela teoria, mas que as mudanças sociais e educativas, requerem que os professores tenham mais, e não menos, recursos teóricos:

A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas, inclusive conflitantes, que uma situação concreta possui. À teoria compete o embasamento dessas alternativas e, pela análise e pelo diálogo com a

situação, fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas (PEREIRA, 1998, p. 180).

A teoria não se sobrepõe à prática ou vice-versa. O cerne da argumentação está em que uma esteja em harmonia com a outra, contribuindo e transportando as ideias para a prática e, depois, avaliar a prática em uma tentativa constante de encontrar as melhores formas de se resolver um problema. Demo (1987, p. 105) explicou que a verdade de uma teoria é sempre relativa, mas há que se contar, entre outros critérios, com “sua solidez e lógica, sua capacidade de objetivação e sua adequação histórica”. Para o autor uma teoria que não leva à prática, nunca foi sequer teoria, mas “um discurso irreal ou alienante, de outro mundo”.

Foi discutido até aqui, como a reflexão comprometida com a prática e como parte indispensável no processo investigativo, pode ser mais que um simples atributo da profissão docente sempre que dialogar com a realidade, conduzindo a novos caminhos, novos métodos de ensino, novos olhares, novos sentidos.

Serão apresentados agora os caminhos metodológicos percorridos para conhecer as faces da pesquisa no cotidiano dos professores participantes, considerando suas condições de trabalho.

4 METODOLOGIA

Consciente de nosso inacabamento e incompletude, este é um estudo exploratório, principalmente porque, como descreve Gil (1999, p. 43) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...]”.

Foram realizadas entrevistas não padronizadas, ou seja, um roteiro de conversa para auxiliar o encaminhamento dos diálogos, do qual não se seguiu a ordem exata das perguntas. Esta foi uma primeira tentativa de compreender como acontecem os estudos de professores do Ensino Fundamental e Médio considerando as condições que possuem. De acordo com Cervo; Bervian e Silva (2007, p. 63), “a pesquisa exploratória, [...] é normalmente o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e um auxílio que traz a formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas”. Consideramos como estudo exploratório por sua natureza e escopo mais inicial, em função da duração dessas observações, dois anos, já que não seria possível definir, tampouco, finalizar a discussão sobre o assunto.

Este trabalho faz fronteira temática com os estudos sobre o professor reflexivo, pois reflexão, estudo e pesquisa estão no mesmo campo temático da prática social.

Optamos, então, por observar duas escolas, o que possibilitava um maior número de professores participantes e com isso uma maior amplitude nas discussões sobre o assunto. A trajetória metodológica foi construída durante a pesquisa de campo quando as situações reais levaram à sequência das experiências relatadas.

4.1 Contatos Iniciais

Inicialmente, os contatos por telefone foram feitos com cinco escolas estaduais na tentativa de marcar uma reunião para explicar o objetivo do trabalho e convidá-las a participar. Apenas três das cinco escolas aceitaram a reunião de atendimento. Dessas três, apenas duas escolas, as que formam esta pesquisa, desejaram participar.

Brandão (1984) esclareceu que essa aproximação sempre exige paciência e honestidade:

É, sem dúvida, necessário que o pesquisador não seja visto como um intruso, ou um corpo estranho, o que desperta, de imediato, a desconfiança e a reticência de gente que tem toda uma experiência penosa de ser manipulada de fora para dentro. O pesquisador deve esforçar-se para ir sendo, pouco a

pouco, aceito pelo grupo. Mas ele precisa ser aceito como realmente é, ou seja, como alguém que vem de fora, que se dispõe a realizar, com o grupo, um estudo que pode lhe ser útil, mas que, num determinado momento, irá embora. Parece-nos ilusória a atitude, aparentemente radical, mas, no fundo, mistificadora, de pesquisadores que desejam desaparecer enquanto cientistas e se fundir totalmente na comunidade (BRANDÃO, 1984, p. 27).

Com o apoio da gestão, uma Diretora e uma Especialista da Educação Básica, foi possível passar um tempo na escola e conhecer suas lutas e condições de trabalho. Uma delas adiantou que apenas uma professora estava envolvida com pesquisa e que não teria nenhuma informação válida para o projeto, já que para ela os demais professores não faziam pesquisa de nenhum tipo. Ela acrescentou:

Amarílis – Acho que apenas uma professora faz pesquisa aqui porque ela estava envolvida com o Pibid⁵ até 2017, os demais eu acho que não fazem pesquisa. Aliás, não gostam de estagiários aqui devido ao mau uso das informações coletadas e divulgadas na universidade. Os professores aqui não têm boas lembranças dos alunos pesquisadores da universidade que vem aqui apenas para investigar suas ações (Reunião de atendimento, Escola Estadual dos Ipês, 18/03/2018).

Foi explicado a ela que o objetivo não era fazer uma entrevista apática e fria com os professores, mas uma entrevista livre (BRANDÃO, 1984) que consiste em um diálogo aberto em que se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa.

Na segunda etapa da investigação o contato foi feito com a diretora que, prontamente sugeriu que fossem acompanhadas todas as reuniões de módulo, pois era o local e o momento em que ela considerava o mais adequado para encontrar todos os professores. Esta diretoria apresentou uma reação um pouco mais animadora quando disse que alguns professores faziam pesquisa sim, mas não no tempo extra-aula:

Azaléia - O tempo extraclasse aqui são 15 minutos por aula, então aqueles professores que dão mais aula, tem um tempo extraclasse maior e precisam assinar um caderno de ponto. Mas como as reuniões de módulo acontecem toda semana, muitas vezes essas horas são utilizadas nas reuniões. As reuniões são muito importantes para discutir assuntos pedagógicos e administrativos da escola. Não há outro momento para isso (Reunião de atendimento, Escola Estadual das Flores, 08/04/2019).

4.2 Procedimentos

Na primeira escola:

⁵O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) É uma iniciativa de política de formação inicial de docentes, criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, e visa principalmente, a valorização do magistério.

Após o contato com a direção, fui autorizada a participar da reunião de módulo para explicar o objetivo do projeto e convidar os professores a participar. Aqueles que consentiram em participar do projeto foi pedido que fornecessem seus horários extra-aulas na escola para que eu pudesse estar com eles nesses horários.

Durante quatro meses e conforme os horários combinados, com base nas questões do Anexo 1, prontifiquei-me a também ajudá-los em suas atividades do dia para não ficar tão deslocada ou em uma posição de observação que os deixassem desconfortáveis, atuando como colaboradora, parceira. Nesses encontros apareceram fatos, nomes, descrições de situações que exigiu que eu gravasse as conversas para melhor organizar as informações para esse trabalho. Os professores permitiram que os áudios dos encontros fossem gravados. Ao mesmo tempo, mantive meu caderno de campo onde anotei boa parte das observações. Logo após esses encontros, ao chegar em casa, eu sempre realizava anotações mais reflexivas, voltando nas gravações quando necessário e utilizando a transcrição de algumas falas que fizeram parte desse trabalho.

Inicialmente, 8 professores haviam, aceitado que eu participasse de seus tempos extra-aulas, mas devido ao grande acúmulo de tarefas, 4 desses professores não efetivaram nossos encontros. Nessa primeira etapa da investigação, que ocorreu no ano de 2018, as conversas aconteceram durante os tempos extra-aulas com as professoras da Escola Estadual dos Ipês, conforme detalhamento no Quadro 1.

Quadro 1 – Dinâmica das entrevistas

ETAPA	ESCOLA	PERÍODO	MÉTODO	PARTICIPANTES
1º etapa	Escola Estadual dos Ipês	4 meses (setembro a dezembro de 2018)	observação dos tempos extra-aulas	Marinalva, Margarida, João, Pedro, Maria

Fonte: Autora

Observei também outros professores e a maneira como utilizavam a sala dos professores, local este que tem como finalidade ser apenas um lugar de passagem, é um espaço de acolhida nos intervalos das aulas, um momento para revigorar as forças, organizar os trabalhos, conversar com os colegas. A partir dessas observações foi possível perceber que a relação professor-professor é muito importante para auxiliar o professor em seu trabalho cotidiano.

Nesta escola, não foi possível observar livremente as reuniões de módulo. Havia certa reserva e não estavam completamente à vontade diante de uma pesquisadora. Por essa razão,

durante esses quatro meses ficamos com os olhares individuais e não houve conversa em grupo.

Após um período de recesso no final do ano voltei-me para à organização dos primeiros dados coletados para, no ano seguinte, ir para uma segunda escola que também havia aceitado participar da pesquisa como a finalidade de observar a maneira como essa lida e organiza os tempos extra-aulas incluindo as reuniões pedagógicas e para observar melhor as condições de trabalho.

Na segunda escola:

Na segunda etapa da investigação que ocorreu no ano de 2019, as conversas aconteceram no início de cada reunião pedagógica, com um ou mais professores ao mesmo tempo, enquanto lanchavam e aguardavam o início da reunião.

As reuniões pedagógicas ou módulos são definidas pela direção da escola, podendo ter duração de até duas horas. Em média, havia 20 professores presentes em cada reunião. Foram trazidos trechos dos diálogos de ambas as escolas participantes. Para facilitar o entendimento sobre a dinâmica das entrevistas e também para preservar o anonimato das escolas e dos professores participantes, apresentamos uma dinâmica no Quadro 2.

Quadro 2 – Dinâmica das entrevistas

ETAPA	ESCOLA	PERÍODO	MÉTODO	PARTICIPANTES
2º etapa	Escola Estadual das Flores	2 meses (abril a junho de 2019)	16h de observação de 8 reuniões pedagógicas	Rosa, Bernadete, Solange, Álvaro, Cláudio, Edna, Edméia, Eliseu, José, Francisca, Samuel, Eliete, Shirley, Sirlene, Silmara

Fonte: Autora

Compreendendo que uma prática reflexiva não pode ser assumida apenas individualmente, e que uma escola também pode ser reflexiva como destacou Alarcão (2010), fomos conhecer o trabalho de outra escola com o objetivo de observar as condições de trabalho, tanto as que poderiam possibilitar um ambiente de estudos ao professor, quanto as condições que poderiam dificultar que o professor encontrasse maneiras de desenvolver seus estudos.

Foram realizadas muitas conversas antes das reuniões, em um momento que consistia em uma acolhida aos professores. Ali conversávamos por trinta minutos, em um dia havia

dois professores, no outro três e em outros dias, apenas um. Nesse espaço, muitos chegavam exaustos de suas tarefas diárias e queriam apenas um momento de silêncio, o que procurei sempre respeitar. Outros chegavam um pouco mais animados, sabiam da minha pesquisa e da minha presença ali e demonstravam-se solícitos, me incluindo em suas conversas. Conversamos sobre muitas coisas, sobre seus diários de classe por fazer, seus filhos esperando em casa, seus alunos, sua sobrecarga de trabalho e também, seus estudos.

Nesse ponto da pesquisa já havia uma melhor compreensão sobre como instigar o diálogo em torno das questões de base. Destaco um ponto de admiração aqui: as respostas quanto aos estudos e dificuldades em cumprir o tempo extra-aula foram parecidas em ambas as escolas.

Tão somente oito reuniões pedagógicas observadas não seriam suficientes para estabelecer parâmetros determinantes sobre os estudos do professor e, por essa razão, esta é apenas uma observação inicial que se propôs a conhecer as dificuldades e as possibilidades que existem na escola para que o professor consiga investir tempo e afeto aos seus estudos. Tempo porque não basta ter sido previsto em lei, é necessário efetivá-lo todos os dias; e afeto porque entendemos que sem um questionamento que instiga a busca não haverá estudo que permaneça. Esse foi um período em que acabavam de inaugurar uma maneira de estudarem coletivamente. Embora não tivessem certeza de como continuariam conduzindo esses estudos assim que o tema adotado acabasse, a direção da escola fazia planos para que aquela maneira escolhida para estudar, funcionasse também para reelaborarem coletivamente o projeto político-pedagógico da escola.

Os diálogos, em geral, iniciavam com uma breve apresentação da pesquisadora: tema e objetivo da pesquisa, por que escolhi estudar este tema. Em seguida, pergunta se autorizavam gravar as conversas garantindo-lhes o anonimato.

4.3 Breve descrição das escolas

A primeira escola, Escola Estadual dos Ipês⁶, oferece à comunidade atendimento aos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola tem inúmeras parcerias com uma das Universidades da cidade e também com a prefeitura e realiza muitos projetos sociais voltados para crianças em situação de risco e crianças com baixa renda.

⁶ Este é um nome fictício escolhido para preservar as identidades dos professores participantes.

Após o consentimento e a liberação da direção, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, pude estar presente nos tempos extra-aulas autorizados pela direção da escola. Por intermédio de um quadro de horários, seis professores participaram por um período de 6 meses, duas vezes por semana, os professores anotaram os horários de seus tempos extra-aula cumpridos na escola para que pudesse acompanhar cada um deles. Foi possível observar como organizam seu tempo na escola e as principais atividades realizadas durante esse período, das quais destacam-se analisar e avaliar trabalhos e atender às demandas das Secretarias de Ensino. Auxiliava na organização de trabalhos e, enquanto isso observava a forma como cada um deles planejava suas aulas e como estudavam novos assuntos que iriam trabalhar. Foram anotados, em Diários de Campo, todas as esperas, conversas, anseios, dúvidas e até aquilo que não foi dito, mas sentido e observado.

A segunda escola, Escola Estadual das Flores, é um estabelecimento estadual que atende três bairros vizinhos. A escola possui 623 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As famílias possuem jornada de trabalho tripla, comprometendo a participação na vida escolar dos filhos. Um grande número de pais não concluiu o Ensino Médio e muitos alunos afirmaram não querer ir para o ensino superior. É uma escola que convive com a realidade de famílias que sofrem com a violência doméstica, o uso de drogas, pais ausentes e a falta de recursos financeiros, mas que luta por melhorias contando com o apoio de projetos da Universidade local como, por exemplo, a construção de um laboratório de informática para os alunos com computadores doados pela universidade.

A investigação consistiu no acompanhamento de oito reuniões pedagógicas, com duração de duas horas aproximadamente, para perceber e conhecer a organização, as pautas das reuniões, as discussões principais, as brechas e as trocas de conhecimento. Foram realizadas entrevistas no início de cada reunião para conhecer o que diziam os professores sobre seus estudos e sobre a forma como aproveitam o tempo que passam na escola considerando suas condições de trabalho. Todas as observações foram anotadas em diários de campo, transcritas na íntegra e depois feita uma análise detalhada.

As condições docentes que possibilitam e que dificultam estudar e pesquisar no âmbito da própria escola saltaram aos olhos sob uma perspectiva inovadora: professores engajados e dispostos a discutir juntos os problemas da prática, com ou sem pesquisa. As abordagens metodológicas foram aparecendo durante a pesquisa de campo, reveladas pelas práticas educacionais de cada escola envolvida, e me vi “no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Há muitos elementos utilizados pelo professor que corrobora com a ideia de estar “em” pesquisa proposta por Beillerot (2013, p.73) que designa toda pessoa que reflete sobre problemas e dificuldades que encontra. A diferença entre “fazer” pesquisa, segundo o autor, reside na necessidade de encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las.

Deste universo de inúmeras discussões coletivas transcritas foram selecionados trechos dos temas que mais se repetiram, de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que também lecionam para o Ensino Médio, das duas escolas participantes e cujos relatos abrangeram de modo mais amplo a proposta deste trabalho. Procurou-se redobrar o cuidado tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados para minimizar os efeitos das direções escolhidas. Após a organização dos materiais foram separadas as análises em três temas principais: faces da pesquisa no cotidiano docente; alguns fatores que dificultam os estudos e pesquisas no tempo extra-aula e os fatores que possibilitaram as discussões coletivas como ferramenta e oportunidade para estimular os estudos dos professores. Cada um desses resultados brutos foi analisado de forma significativa cuja interpretação pretende contribuir com os estudos na área da formação de professores, principalmente, sobre a pesquisa do professor da educação básica.

Para auxiliar o leitor, ao final de cada entrevista transcrita especificamos em que momento os diálogos ocorreram, se durante os tempos extra-aulas ou durante as reuniões pedagógicas.

4.4 Participantes

Os participantes são professores dos anos finais do Ensino Fundamental que também lecionam para o Ensino Médio e, em média, trabalham em duas escolas. Dos 20 professores participantes, de ambas as escolas, 20 possuem dois cargos no Estado. O Quadro 3 algumas informações sobre os professores da Escola Estadual das Flores que representaram a pesquisa.

Na primeira escola, Escola Estadual dos Ipês, os professores participantes foram uma professora de Química, um professor de Matemática, uma professora de Artes, um professor de Português e uma professora de Língua Portuguesa.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

	NOME	IDADE	TEMPO QUE LECIONA	FORMAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO	NÍVEL QUE LECIONA
1	Margarida	32	1 ano e 4 meses	Engenharia Civil com complementação em Física	Ensino Médio
2	Bernadete	31	5 anos	Licenciatura em Matemática, especialização em Física e Matemática, cursando Mestrado em Educação Matemática	Fundamental e Médio
3	Solange	53	21 anos	Licenciatura em Filosofia / Especialização em Metodologia do Ensino da História	Fundamental e Médio
4	Álvaro	59	20 anos	Licenciatura em Português e Literatura	Fundamental e Médio
5	Cláudio	57	26 anos	Licenciatura em Letras/Português/Inglês	Fundamental e Médio
6	Edna	49	23 anos e 8 meses	Licenciatura em Matemática, pós-graduação em Educação e suas Tecnologias e cursando Mestrado em Educação	Fundamental e Médio
7	Edméia	31	3 anos	Geografia Bacharelado e complementação Pedagógica	Ensino Fundamental
8	Eliseu	34	8 anos	Licenciatura Plena em Filosofia	Ensino Fundamental e Médio
9	José	56	23 anos	Licenciatura Plena em Filosofia – Sociologia	Ensino Médio
10	Francisca	55	15 anos	Licenciatura em Matemática / Especialização em Gestão Financeira	Ensino Fundamental
11	Samuel	41	16 anos	Licenciatura Plena em Geografia / Especialização em Ensino de Geografia e Gestão do Território	Ensino Médio
12	Eliete	57	23 anos	Licenciatura Plena em Matemática e Física / pós-graduação em Matemática	Ensino Médio
13	Shirley	39	7 anos	Ciências Biológicas, Libras, Educação Especial e Mídias na Educação	Fundamental e Médio
14	Sirlene	Não mencionou	18 anos	Mestrado	Fundamental e Médio
15	Silmara	43	10 anos	Mestrado	Fundamental e Médio
16	Marinalva	29	6 anos	Licenciatura em Matemática / Mestrado em Estatística	Fundamental e Médio
17	Rosa	58	30 anos	Pós-graduação	Fundamental e Médio
18	João	27	7 anos	Mestrado	Fundamental e Médio
19	Pedro	38	12 anos	Pós-graduação	Fundamental e Médio
20	Maria	49	20 anos	Pós-graduação	Fundamental e Médio

Fonte: Autora

A *ordenação dos dados* obtidos no trabalho de campo foi feita a partir da transcrição das gravações, releitura do material, organização dos relatos e com isso a classificação dos dados foi construída a partir do questionamento realizado sobre quais condições favorecem ou impossibilitam professores para conduzir estudos e pesquisas na escola. O caso escolhido para esse estudo foi o de uma escola que renovou a maneira como os professores concebem as reuniões pedagógicas e os incentiva a estudarem. Os eixos das análises das entrevistas foram construídos considerando as entrevistas feitas com todos os professores envolvidos considerando os assuntos que mais se repetiram. A seguir apresentamos como foram analisados os dados.

FACES DA PESQUISA ENCONTRADAS: reflexão apoiada em estudos teóricos; resolução de problemas; observação de realidade; construção de explicações e leituras e anotações.

FATORES QUE MAIS DIFICULTARAM: falta de orientação e apoio para a pesquisa; excesso de demandas das secretarias de ensino; chamar de pesquisa a busca de informações na internet; a pesquisa acadêmica como modelo de pesquisa ideal; infraestrutura inadequada; o contato com a pesquisa somente em cursos de especialização ou mestrado; desvalorização profissional; mau aproveitamento do tempo extra-aula.

FATORES QUE POSSIBILITARAM: gestão democrática; compreensão sócio-organizacional; atribuir sentido ao que fazem; criar grupos de trabalho; não permitir que os assuntos administrativos dominassem as reuniões; utilizar o planejamento de aulas como oportunidade de estudo.

5 HISTÓRIAS E ENREDOS

5.1 As faces da pesquisa encontradas no cotidiano docente

As faces da pesquisa no cotidiano docente se revelaram nas entrelinhas, nas falas, nas brechas, nas resistências, nos esboços diários, no planejamento das aulas, no tempo extra-aula na escola, nos intervalos do almoço e nas reuniões pedagógicas. Foram eles: reflexão apoiada em estudos teóricos, resolução de problemas, observação de realidade, construção de explicações e leituras. Essas atividades romperam barreiras como a falta de salas adequadas, poucos computadores e internet ausente ou ruim.

De acordo com Libâneo et al. (2012, p. 520) a “formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”.

Em todos os anos há alunos novos e heterogêneos na escola, portanto, novas necessidades e novos problemas de pesquisa que demandam novos estudos, novas leituras, novos questionamentos. Existe ainda grande troca de professores, modificando as condições do ambiente. É o exercício contínuo de refletir, estudar, aplicar e voltar a refletir que faz com que o professor avançar em suas ideias, confrontando-as e sendo por elas confrontado.

As faces da pesquisa revelaram professores estudiosos buscando maneiras de resolver os desafios da prática.

A **reflexão apoiada em leituras teóricas** foi uma das faces da pesquisa presente no cotidiano docente. Isso significa criar explicações, a partir de observações, dados, levantamentos e é bom quando inclui e é complementado por uma leitura e revisão de outras teorias. Ainda que o professor leccione para o mesmo nível de ensino repetidos anos, a leitura de textos teóricos o ajuda a compreender melhor sua realidade, a elaborar melhor o planejamento e a construir explicações. Prática responsável é aquela que aplica a teoria e depois, observando e analisando a realidade, retorna à teoria em um comprometimento reflexivo, mesmo que esse movimento não seja metodologicamente igual à pesquisa acadêmica.

No dia a dia da profissão, os professores demonstraram refletir sobre sua própria prática atribuindo à reflexão, uma atividade de pesquisa:

Marinalva – Às vezes a gente pensa pesquisa como uma coisa muito distante, só coisa teórica e isso nos afasta da condição de pesquisador como se não fôssemos pesquisadoras. Para mim, a reflexão da própria prática é uma atividade de pesquisa, pode não ser científica, mas é pesquisa. É parar

e pensar “poxa, o que está acontecendo que está tendo como consequência aquilo?” Decidir o que se adapta melhor a um aluno e o que não funciona para o outro é um comprometimento e tanto, isso para mim é estudo e pesquisa. Eu sou pesquisadora. Mas eu só pensei assim depois que eu fiz uma especialização. Antes eu não me sentia pesquisadora (Tempo extra-aula, 04/09/2018).

Entendemos que somente a reflexão não será capaz de garantir estudos mais aprofundados. Contreras (1997) apud Lüdke (2012, p. 32) afirmou que é indispensável que a reflexão no trabalho do professor seja informada pela teoria e que “uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo”.

De todo modo, é importante considerar que os desafios cotidianos que perpassam o trabalho docente fazem com que o professor lance mão, a todo o momento, de reflexão teorizante para conseguirem lidar com esses desafios como percebemos no relato abaixo:

Rosa - Eu fiquei muitos anos dando aulas para os anos finais do Ensino Fundamental e agora estou de novo com o sexto ano e eles demandam mais atenção, eu preciso ler as avaliações com eles, explicar os enunciados das questões. Estou refletindo novamente como procurar para eles atividades interessantes, explicar de um modo diferente, porque eu não vou repetir coisa de anos atrás. Estou procurando refletir bastante para atender às necessidades deles (Reunião Pedagógica, 09/04/2019).

É importante compreender que pode haver uma precarização da atividade de pesquisa e isso pode estar em muita prática para pouca teoria. Isto não é culpa do professor. Demo (1997, p. 43) explicou que a teoria não é virtude abundante entre os professores tanto por problemas de formação original quanto na recapacitação equivocada. O autor acrescentou ainda que “do mesmo modo que uma teoria precisa da prática para poder existir e viger, assim toda prática precisa voltar à teoria, para poder renascer”. A pesquisa não existe para corrigir a prática, mas para melhor aplicá-la. Para Lüdke (2009, p. 20), a teoria ajuda o professor a “estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo por meio de diferentes perspectivas e propor questões para avançar o conhecimento sobre ele”.

Margarida- Eu vejo a pesquisa como algo separado do ensino, acho que são atividades distintas. Já a reflexão não pode estar separada da ação, acho que o professor não pode agir sem refletir. Por exemplo, quando eu ensinei Critérios de Divisibilidade para os meus alunos do sexto ano foi após uma reflexão, porque alguns alunos não conseguiam saber se, por exemplo, 27552 é divisível por dois. Não posso insistir ensinar de uma forma que sei que eles não estão entendendo, é necessário sensibilidade e reflexão, mas não necessariamente, pesquisa. (Tempo extra-aula, 05/09/2018).

Embora a professora tenha feito uma distinção que foi entendida como pertinente entre a pesquisa e o ensino, e ainda que tenha mencionado que não foi necessária pesquisa para trabalhar determinada metodologia, acredita-se que a compreensão daquilo que funciona ou não para cada aluno também advém de estudos. A reflexão teorizante pode direcioná-los a compreenderem melhor sua prática para melhorá-la. Nesse sentido, Lüdke e Cruz (2005) corroboraram que:

A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 90).

O pensamento reconstrutivo e a pesquisa como atitude cotidiana não se alimentam de ideias isoladas e não confrontadas; ou de atores mudos ou uma escola silenciosa; é necessário apoio, incentivo, diálogo e esforço conjunto. Reflexão não é pensamento para ser mantido em segredo, por medo de julgamento, mas ideia manifesta, que se dispõe a mudança e enriquecimento.

Nem sempre a pesquisa foi utilizada como forma de intervir na realidade, algumas vezes o professor resolveu determinada situação de maneira intuitiva baseado em seus valores e crenças. Quando não houve pesquisa o professor se baseou em sua experiência para responder às questões da prática. A **resolução de problemas** é uma das faces da pesquisa que o professor se utiliza para resolver situações diárias.

André (2012) explicou que a tarefa do professor no cotidiano das aulas é bastante complexa, exigindo decisões imediatas e ações imprevisíveis e que nem sempre há tempo para distanciamentos e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa, mas que isso não impede que o professor tenha um espírito de investigação.

A fala abaixo demonstra como os professores resolvem novas situações baseados na própria experiência:

Margarida - Já me disseram várias maneiras como eu deveria resolver uma certa situação, muitas pessoas me dizendo como fazer o meu trabalho. Tem que ser assim, tem que ser assado. E eu resolvi do meu jeito, com a minha experiência de professora há mais de 10 anos e no final deu certo. Nós professores muitas vezes agimos por instinto e não por pesquisas aprofundadas. Eu penso que o professor tem certa autonomia em unir teoria e prática, mas que muitas vezes não se baseia em nenhuma teoria. Eu já tive alunos com muitas dificuldades e quando vieram me orientar, os especialistas que cuidam de crianças especiais, eles diziam “você precisa fazer assim e assim” excluindo o aluno e evidenciando suas dificuldades. Era um olhar para a dificuldade e não para o aluno em si. E eu fui firme em dizer que ela deveria ser tratada igual às outras, com os mesmos desafios. Não dei a ela um tratamento diferente, coloquei inclusive os próprios alunos

para ajudá-la, fazerem juntos. Fui exigente com ela na mesma medida que com os outros e no final do ano ela era outra pessoa, capaz. Ela desenvolveu muito. Eu estou te dando este exemplo para dizer que nós professores muitas vezes acertamos em nossas escolhas sem termos feito nenhuma pesquisa (Tempo extra-aula, 15/11/2018).

A professora buscou maneiras de resolver um problema da prática de maneira autônoma, não em busca de resultados, mas procurando fazer o melhor para sua aluna. Esse relato concordou com Demo (2011, p. 35) para o qual “o exercício da busca pode ser muito mais pertinente do que o encontro de soluções”.

A maneira intuitiva de agir pode estar associada também à ação reflexiva proposta por Schön (2000), em que razão e emoção estão atreladas. Os professores examinam as alternativas que têm para resolver determinado problema que surgem de maneira tão rápida que não saberiam explicar o que fizeram. A resolução de problemas é uma atitude que, embora se utilize da intuição, exige também responsabilidade. A resolução de problemas não poderá recorrer da receita pronta ou da reprodução de técnicas que outros já utilizaram sem que haja uma reflexão aprofundada sobre o contexto e a realidade a que se destina. Ainda que, conforme afirmou Freire (2005), saber não é necessariamente saber explicar, e que sabemos distinguir várias atividades apenas pela observação sem precisar falar sobre elas, isso não significa dizer que, por mais rápidos que ocorram o processo de refletir e agir em situações inesperadas pode-se descartar os estudos ou a pesquisa. Ao contrário, quanto mais o professor estuda, mais condição terá de responder a situações inesperadas que enfrenta em sua prática diária. Nesse sentido, Gatti (2013) também afirmou que há que se improvisar habilidades que vão além de apenas saber dizer o que se está fazendo, mas uma verdadeira dialogicidade contrária à inteligência mecanicista e determinista da história.

Ainda no mesmo diálogo em que havia mais de um professor, houve uma tendência em defender o argumento da colega destacando a intuição como faces de pesquisa:

João- Querendo ou não, isso que você fez é pesquisa para mim. Você pesquisou sim, porque você estava aberta a conhecer algo novo e respeitar o sujeito em si, ao invés dos resultados. Os especialistas e os legisladores ao proporem soluções, muitas vezes estão mais preocupados com os resultados ou produtos do que com o próprio aluno, e nós estamos com o aluno muito mais perto (Tempo extra-aula, 15/11/2018).

Pedro - Verdade, isso é observar bem o aluno e saber que muitas vezes certa teoria não se aplica a ele. A reflexão é a palavra chave no trabalho do professor. O professor muitas vezes não pesquisa, mas reflete muito. Talvez você não tenha ido lá buscar uma teoria para se embasar, mas agiu da melhor maneira que pode (Tempo extra-aula, 15/11/2018).

Estar aberta a conhecer algo novo se assemelha a uma das três atitudes importantes a serem consideradas propostas por Campos e Pessoa (1988, p. 192) apud Dewey (1925) e definida como abertura de mente, entendida como estar sempre com a disposição de observar e atuar ativamente sobre vários pontos de vista.

Cada vez mais os professores têm percebido a necessidade de **observarem suas realidades** para que seja possível pensar em algum tipo de intervenção. Este é mais um dos elementos que foram considerados como parte do processo de pesquisar que apareceram nas investigações. A observação da realidade é o que os conduz aos demais elementos como a inquietação, a reflexão comprometida e leituras, para ocasionar situações e oportunidades de estudos. Observar a realidade de sua escola e sua comunidade demonstrou que os professores podem alcançar melhor seus alunos e os resultados podem, inclusive, trazer satisfação pessoal, que foi um fator apontado pelos professores como um fator que prejudica a atividade de pesquisa como veremos logo mais adiante. A observação atenta da realidade os ajuda a tomar decisões na busca por estudos que deem sustentação às suas ações.

Observar para agir é o que Schön (2000) chamou de presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, em que o pensar serve para dar nova forma ao que se está fazendo enquanto ainda se está fazendo. Para ele, conhecer na ação e refletir na ação podem ser sutis, exigindo habilidades para integrá-los no decorrer de uma tarefa em andamento. É uma habilidade muito mais dos sentidos, do que mentalmente antecipada. São processos que podem ser desenvolvidos sem precisar dizer o que está fazendo. O processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os fatos, os procedimentos e as teorias são estáticos. Esse é um tempo que se liga perfeitamente ao trabalho do professor, porque a todo o momento ele observa para agir. O professor ao observar interfere no planejamento de aulas, em seus estudos; modificando essa sequência dinâmica entre o pensar e o fazer, sem precisar dizer o que está fazendo.

Conhecer na ação não descarta os estudos, ao contrário, impulsiona o professor a buscar teorias que interroguem e sustentem suas decisões, vinculando-as à sua realidade.

Existem problemas intrínsecos que não chegam a ser definidos como um problema de pesquisa, mas há inquietações constantes sobre problemas que surgem na prática que fazem com que o professor **construa explicações** sobre isso.

Os professores demonstraram aprender com a prática mostrando-se autoridades sobre o que acontece na escola, pois sabiam analisar a escola, a situação dos estudantes e os colegas. Mizukami et al. (2002, p 49) afirmaram que estudos sobre o pensamento do professor têm apontado para o caráter de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional ao

longo da docência. Para os autores, “quando os professores descrevem, analisam e fazem interferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos”. Isso foi sendo desenvolvido sem a formalidade da academia, aprendendo com a prática, o que não quer dizer que eles não formularam um problema, que eles não foram atrás, que não investigaram. Se tem método ou não, o fato é que vão construindo explicações para responder às questões do dia a dia. A professora Francisca, nos conta um pouco sobre sua trajetória no magistério e revela que aprendeu ser professora, “sendo professora”, vejamos:

Francisca – Tem 15 anos que eu leciono. Eu fiz Magistério na época em que podia fazer o Magistério como Ensino Médio. Depois eu fui cursar Biologia. Eu nunca pensei em outra coisa, eu sempre quis ser professora, eu gosto, gosto muito. Apesar de ser uma profissão desgastante, em que não há reconhecimento, mas eu gosto muito. Me formei em dezembro de 2004 e em março do ano seguinte eu fui trabalhar em uma cidade distante quase 80 Km da onde eu morava, com a cara e a coragem, sozinha numa cidade nova. A profissão era algo novo, a insegurança, enfim. Tinha 2 cargos nessa cidade e de lá para cá eu não parei mais. Tive filhos nesse percurso. Hoje eu leciono para Fundamental I pela Prefeitura e Fundamental II pelo Estado. Sempre trabalhei em dois horários. Foram muitos desafios, muitas angústias, muitos aprendizados. A gente aprende a ser professor sendo professor. Atualmente continuo nessa condição, sou efetiva no Estado aqui e efetiva na Prefeitura de Ijaci trabalhando com o 5º ano. Eu já comecei trabalhando com a lei do tempo extraclasse instituído, não sei te dizer como era antes disso. Nesse tempo não sei dizer quantos livros eu li, mas é no dia a dia da profissão que eu percebo que aprendi a fazer algo novo (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Bernadete - É interessante você falar sobre como nós professores aprendemos, porque ontem mesmo eu estava conversando com uma colega que também é professora sobre uma angústia que nós tínhamos no início da carreira que era ter alunos indo para o oitavo ano sem ler bem. É uma defasagem que nos preocupa, mas hoje nós percebemos que precisamos participar mais desse momento com eles. É difícil admitir que nós também estamos aprendendo ao longo da carreira (Reunião Pedagógica, 16/04/2019).

Embora não tenha sido objetivo desse estudo acompanhar as ferramentas metodológicas ou a maneira como o professor ensina, essa fala revela a importância de estudar sempre e compreender a importância de construir explicações baseadas em estudo para que o professor reconheça a intencionalidade de suas ações.

Os professores ao longo da carreira estão expostos às mais diversas situações. Não há como falar sobre pesquisa sem considerar as condições docentes. O relato a seguir é um exemplo de situações novas em que os professores encontram uma maneira de se adaptar a elas e realizar o seu trabalho:

Margarida- O ano passado foi o meu primeiro ano no Estado então foram muitas novidades, mas esse ano já está bem mais tranquilo, porque os

meninos me conhecem e eu os conheço, você sabe o melhor jeito de abordar. Um mesmo conteúdo para uma mesma turma varia pelo horário da aula. Parece que você tem duas turmas diferentes se sua aula é nos primeiros horários antes do intervalo ou nos últimos. Eu já tive aula no 6º ano com uma turma bastante agitada. Mas agitada por quê? Imagine, as aulas eram na sexta-feira, no último horário, depois da Educação Física.... Você tem que descobrir do que eles gostam para conseguir a atenção deles. Aí eu descobri que um gostava de cavalo, então levei revista de cavalo para começar algum assunto que despertasse o interesse. Isso eu não aprendi na faculdade quando estudei para ser professora, aprendi na prática (Tempo extra-aula, 05/09/2018).

Tardif (2010, p. 263) explicou que os saberes profissionais dos professores são heterogêneos e heterônomos, pois de forma simultânea procuram atingir diferentes objetivos. Além de estudar, planejar aulas, conhecer cada aluno, os professores também dão conselhos; isto é o que o autor chamou de “tramas dinâmicas de interação humana entre professor e aluno”. Inicialmente a professora não saberia construir explicações sobre a turma sem antes a ter conhecido. É o processo de formulação própria, quando o professor identifica determinado problema ou um desafio que precisa responder, que se inicia o processo de construção e autonomia que o tornam pesquisador de sua própria prática. Os professores afirmaram que aprendem e constroem explicações pela própria experiência, veja outro exemplo:

Shirley – O que eu usei por experiência, por exemplo, é que o segundo semestre ele é assim, vem muitas atividades. Eu aprendi, no meu primeiro ano como professora do Estado, que há muitas ações no final do ano. E eu costumo usar modelos prontos para apresentar os resultados que são pedidos, já faço um documento único com o timbre e cabeçalho de identificação da escola, isso agiliza e também fica padronizado, melhor do que sempre criar um arquivo novo. Isso ninguém vai te falar, que você receberá inúmeras cobranças sobre seu trabalho no final do ano, mas você aprende com a experiência (Reunião Pedagógica, 16/04/2019).

A academia demonstra certo controle sobre as pesquisas desenvolvidas por meio de metodologias e objetivos. Pode-se perceber que a diferença está nos controles intuitivos e os controles declarados. Como não está formalizado, o professor lida com vários problemas ao mesmo tempo, ora se dedica a buscar respostas para um, ora para outro. Por isso a construção de explicações se apresenta como uma das faces da pesquisa que permanecem ao longo da carreira docente. Mizukami et al. (2002, p. 48) afirmaram que aprender a ensinar requer tempo e recursos para que os professores modifiquem sua prática ao longo da carreira e que alguns estudos sobre o pensamento do professor têm indicado que os conhecimentos, as crenças e as metas são elementos fundamentais na determinação do que fazem em aula. Isso aparece no relato que segue:

Francisca – Olha, a realidade é sempre diferente daquilo que idealizamos. Esse ano eu consegui transferência para Lavras porque eu estava dando

aula em Ribeirão Vermelho. Recebi uma turma de sexto e fiquei um pouco preocupada porque a maioria dos alunos não consegue ler. E eu não estou dizendo frases ou textos grandes, não. Eles não lêem bem uma só palavra. Estou te dizendo isso porque eu havia preparado vários textos, conteúdos de ciências, exercícios, até caça palavras eu criei e a diretora me disse: não se preocupe com o conteúdo, porque qualquer avanço de leitura que você conseguir com essa turma, esse ano, está ótimo. Eu preparei todo o conteúdo relacionado e agora vou precisar estudar alfabetização e letramento (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Para problemas reais não existem receitas prontas, mas reflexão, significados e muita dedicação. Lidar com situações inesperadas é algo que acontece com a maioria dos professores. Ainda que hajam temas não estudados, acredita-se que por meio de pesquisa o professor possa buscar maneiras de responder a novos desafios.

André explica que a formação tem um importante papel, o “de desenvolver com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2012, p. 59).

Os professores também constroem explicações coletivamente e isso os ajuda a encontrar maneiras de lidar com situações novas, como poderá ser visto no próximo relato:

Cláudio – Eu confesso para você que uma das coisas que mais me ajudou no início da carreira, foi conversar com os professores. Eu me sentia bem perdido, sem apoio, e durante essas conversas um serviu de apoio para o outro e acho que até hoje é assim. Sempre que conversamos, aliviamos as dúvidas da carreira, do futuro, trocamos experiências sobre uma mesma turma e acho que assim nós encontramos maneiras de responder às questões da prática, através de observação e da troca de experiências (Reunião Pedagógica, 28/05/2019).

Construir explicações coletivamente é uma forma de o professor lidar com os desafios da prática, apoiados em leituras e estudos.

Uma **leitura** comprometida significa ler com atenção procurando colaborar com os desafios do cotidiano docente, ler com comprometimento é atitude de pesquisa. Demo (1997, p. 28) explica que “uma coisa é ler, tomando conhecimento do que está no livro. Outra coisa é elaborar o que se leu, imprimindo interpretação própria pelo menos”. O hábito da leitura e também da escrita são desafios que exigem persistência, sobretudo considerando as inúmeras facilidades que a informática oferece induzindo à “passividade receptiva da informação” (DEMO, 1997, p. 31). A elaboração própria torna os professores autores de seus trabalhos.

A escrita apareceu poucas vezes e, nesse caso, tudo permaneceu no plano mental. A escrita é a elaboração de discursos maiores, o que permite o compartilhar com mais cuidado e

atenção. A escrita é o aprofundamento da reflexão. As próximas falas demonstram a importância não só da leitura, mas também da escrita no trabalho docente:

Edna – Apesar da minha pesquisa de mestrado não ter sido direto sobre a minha prática, eu aprendi uma coisa que me ajuda muito na minha prática que é fazer um fichamento das coisas que eu leio. Eu parei de ler bastante depois do mestrado, a gente acaba acomodando, mas sempre que eu pego algum livro para ler eu anoto o autor e as partes que me chamaram atenção e isso me ajuda muito a gravar o que eu li e saber falar sobre o que eu li. A escrita ajuda a gente a memorizar (Reunião Pedagógica, 23/04/2019).

Álvaro – Eu faço anotações, sabe. Se for um assunto que eu quero aprender e importante de ser ensinado aos alunos, eu faço anotações sobre o assunto e estudo lendo alguma coisa a respeito e assim eu me preparo para ensiná-lo. Pessoalmente, a escrita me ajuda muito a aprender e a memorizar, então acabo fazendo anotações (Reunião Pedagógica, 16/04/2019).

As duas falas demonstraram que escrever ajuda a memorizar. Ainda que o professor saiba o conteúdo que irá ensinar, fazer anotações o ajuda a rever esses conteúdos e organizar o pensamento. Estes são importantes exercícios que fazem parte da pesquisa: leitura e escrita. Para Freire (1989, p. 9) linguagem e realidade se prendem dinamicamente e a importância em compreender um texto está em compreender seu contexto. Se apoiar em planejamentos prontos ainda que elaborados pessoalmente, pode conduzir a um comodismo que vela a necessidade de estudar para melhorar, reforça a reprodução e abandona a pesquisa.

A próxima fala revela que a escrita do professor também não segue a mesma sistematicidade da pesquisa acadêmica:

João - Eu estudo para aplicar na aula, eu estudo pensando nos meus alunos. Não faço pesquisa para escrever artigo, aluno não lê artigo, eu escrevo para a prática, para o meu dia a dia (Tempo extra-aula, 18/09/2018).

Ainda que a pesquisa do professor não siga a sistematicidade da pesquisa acadêmica avançando para a publicação de artigos, considera-se importante o que Nóvoa (2017) chamou a atenção, a necessidade de a pesquisa traduzir-se em escrita para que uma profissão registre seu patrimônio e suas reflexões, pois só assim poderá acumular conhecimento e renovar suas práticas. Para o autor uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. O fato é que antes de os professores serem questionados se têm escrito ou como têm demonstrado sua produção de conhecimento, observamos que estudar com o objetivo de melhorar a prática é uma atitude.

Hoje, cada vez mais, são usados registros em áudio e vídeo. Em algumas situações podem complementar a necessidade da escrita e da leitura. Existem registros disponibilizados em público pela internet e os que enviam pelas redes sociais. Assim como os escritos, podem

ser sem valor, ou de valor completamente questionável, mas podem ser também, reflexões poderosas e registros teóricos.

Como ainda são recentes e por não ser foco desse estudo não serão aprofundados questionamentos ou estudos sobre tais registros aqui. Certamente o tempo mostrará seus avanços e limitações.

Ainda sobre a escrita, alguns professores revelaram que procuram otimizar o tempo que preparam as aulas e que, em geral, fazem isso mentalmente, o que pode ser percebido nos próximos relatos:

Bernadete – Tiro um certo tempo para organizar os conteúdos que serão trabalhados ao longo da semana, por exemplo. Procuo exercícios e atividades além da que está no livro didático e anoto isso, tento achar em outros livros ou internet outros materiais para serem trabalhados, como textos, reportagens, etc. Gravar eu não gravo, nunca gravei. Já tenho muitas aulas prontas em power point, assim só atualizo e acrescento algumas coisas se for necessário (Reunião Pedagógica, 09/04/2019).

João - De forma bem honesta, no início preparava aula por escrito, agora não preparo mais. Olho o assunto que devo trabalhar e acabo fazendo um plano mental. Considero ainda que o planejamento anual é muito importante e esse deve ser por escrito, mas o planejamento diário já não faço mais. Mas mesmo que seja mental, tem uma preparação, afinal de contas posso trabalhar o assunto de vários modos e se, por exemplo, vou usar data show na aula, esse material deve ser preparado antes (Tempo extra-aula, 18/09/2018).

Os planejamentos escritos podem ser anuais, mensais ou semanais, o fato é que os professores sempre os revisitam ao longo do ano. Essa retomada pode ser feita com estudo e pesquisa. O risco em utilizar o planejamento como algo pronto, apressadamente, conduz ao hábito de só estudar quando sobrar tempo, quando uma situação especial exigir. Entende-se que estudar e pesquisar pode fazer parte da jornada de trabalho do professor revendo seus planejamentos feitos com sensibilidade e atenção, ainda que elaborados para um longo prazo.

De modo geral, os professores falaram sobre seus estudos de modo vago. Seja por não sentirem-se estudando com afinco seja por ficarem em dúvida sobre o que dizer. É importante compreender que há fatores que dificultam que a pesquisa progrida. A seguir serão apresentados alguns fatores que dificultaram e também os que possibilitaram a atividade de pesquisa do professor.

6 FATORES QUE DIFICULTARAM A PESQUISA DO PROFESSOR NO TEMPO EXTRACLASSE

Procurando pelo professor estudioso e questionador na escola, conhecemos os principais desafios que se apresentam quando o objetivo é utilizar o espaço da escola ou o tempo extra-aula para estudar e pesquisar. Nesse sentido, considerando as percepções e os pontos de vista dos professores participantes, foram trazidos os fatores que mais dificultaram que a pesquisa fosse tida como atitude cotidiana. Esses fatores revelaram algumas informações importantes, ainda que de forma inicial, para conhecer algumas dificuldades que vão ao encontro de um professor questionador, foram elas:

1 Falta de orientação e apoio para a pesquisa somadas a infraestrutura inadequada e ao excesso de demandas das secretarias de ensino, o que ocasiona em um mau aproveitamento do tempo extra-aula; 2 Alguns entendimentos sobre pesquisa: como a pesquisa acadêmica como modelo de pesquisa ideal, a pesquisa somente nos cursos de mestrados e nas especializações e chamar de pesquisa a busca de informações na internet e 3 Desvalorização profissional.

6.1 Falta de orientação e apoio para a pesquisa

Do ponto de vista da pesquisa como melhoria da prática, os professores afirmaram que existem carências quanto ao incentivo à uma formação continuada que contemple suas necessidades de leituras ou mesmos estudos e discussões mais aprofundadas. Quando o assunto é formação continuada a maioria dos professores apresentou algum tipo de queixa, demonstrando uma deficiência em seus processos de formação. Para Lüdke (2005) a realização de trabalhos de pesquisa na formação continuada do professor pode refletir no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, pois cria oportunidades de reflexão sobre sua própria prática. Veja o relato abaixo:

Marinalva - Muitas vezes não temos acesso a textos que vão nos confrontar, textos mais direcionados. Quando você não conhece que autor fala determinado assunto, você não sabe procurar. Chega um ponto na carreira que você precisa parar para estudar (Tempo extra-aula, 22/10/2018).

Os professores afirmaram que há uma falta de orientação para a pesquisa, demonstrando o desejo de conhecer textos e discussões que irão ao encontro dos desafios da prática. A falta de apoio e orientação pode induzir a ‘receitas prontas’ de como fazer. Quando se fala em pesquisa alguns alegam ainda que além de uma cobrança excessiva, falta orientação adequada:

Rosa – Eu acho que há mais cobrança do que orientações claras. Quando recebi uma criança com alguns transtornos e déficits de atenção lembro-me da professora anterior me dizer “você vai ter que pesquisar sobre a dificuldade dele”. Naquele momento eu pensei: pesquisar onde? Como? Ler o que? Eu fui para a internet, mas me lembro de ter tido a sensação de não ter pesquisado corretamente. Alguns assuntos mais complexos você precisa de apoio (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Nesse caso, a professora Rosa poderia ter procurado professores do Atendimento Educacional Especializado⁷ e conversado pedindo ajuda. A falta de apoio dificulta a atividade de pesquisa. O professor recebe inúmeras cobranças, inclusive, a de que cabe a ele resolver todos os problemas que acontecem na escola, quando na verdade os problemas estão muito mais próximos dele do que se imagina, mas, algumas vezes, é importante que ele se distancie para enxergá-los melhor.

Dúvidas podem ser reproduzidas quando não há orientações claras. Um professor que não sabe o que fazer com determinada dificuldade de aprendizagem de seu aluno, poderá repassar uma ‘receita pronta’ para o colega e a pesquisa vai ficando de lado. Os desafios da prática expõem os professores a decisões que, algumas vezes, não se sentem preparados para agir. O próximo relato também demonstra que, embora os professores reflitam, sentem-se inseguros em aplicar metodologias sem um estudo adequado do assunto:

Bernadete – Eu me lembro que eu tive uma criança muito problemática em uma época, aparentemente, parecia ter necessidades especiais. Só que assim, não tinha laudo, nem orientações. Hoje é colocado muito isso com as crianças especiais. Há muita cobrança. São vários problemas. Na minha sala tem vários problemas. Mas o que eu tenho que pesquisar sobre? Poxa, eu já tenho que preocupar com tantos alunos! Eu tenho três em sala de aula com algum problema e vinte e três que eu já preciso me preocupar com os conteúdos comuns, não dá tempo de eu ficar pesquisando situações de cada um deles. É necessário um preparo prévio (Reunião Pedagógica, 23/04/2019).

Esse relato demonstrou uma preocupação sobre o que realmente poderia ser pesquisado. Essa é uma preocupação válida, afinal a pesquisa exige sim certa atenção e dedicação do pesquisador. Interpretar aquilo que funciona para um aluno e não para o outro se assemelha ao que Hatton e Smith (1995) apud Mizukami et al. (2002, p. 60) chamaram de *reflexão dialógica* que consiste em um tipo de discurso consigo próprio, em uma exploração das possíveis razões para os fatos indicados. No entanto, somente a reflexão sem a teoria não será suficiente para mudar a prática. Ainda que os professores encontrem maneiras de refletir

⁷ De acordo com o Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011, além do atendimento em turma regular, a pessoa com necessidade especial tem direito ao atendimento educacional especial (AEE).

dialogicamente ou solitariamente, demonstram a necessidade de receberem apoio e orientação sobre o que, como e onde pesquisar.

Ainda que não haja uma preparação inicial que atenda todos os desafios da prática, Demo (1997) defendeu que o professor precisa de permanentes oportunidades de recuperar a competência, de preferência a cada semestre, por intermédio de cursos de longa duração onde possa pesquisar, elaborar e discutir de modo argumentado; pesquisar e elaborar com mão própria, só assim poderá ser capaz de propostas criativas, unindo teoria e prática.

Nóvoa (2017) afirmou que é necessária ousadia e muito esforço para compreender a importância da formação de professores e que o primeiro passo para mudança é reconhecer a existência de um problema. A busca pela pesquisa no trabalho do professor leva ao entendimento de que ela pode estar sendo, sob inúmeros argumentos, deixada para um outro momento, em cursos esporádicos. A jornada de trabalho atual, os baixos salários e a extensa carga horária, estão diminuindo as brechas possíveis para que o professor esteja na escola fazendo algo que não seja dando aulas. Quando a pesquisa deixa de ser importante muitas outras questões estão em jogo: o investimento na formação de professores, a construção de um corpo de professores escrevendo sobre seus próprios trabalhos, entre outros. O relato abaixo demonstra que os professores têm interesse em utilizar ainda mais a pesquisa em seu trabalho, mas acrescentam que não desejam fazer isso sozinhos:

Margarida - Eu acho que alguns professores até têm janelas de horários em comum, mas não chega nem a uma hora. Alguns têm só 15 minutos de intervalo e inúmeras avaliações para corrigir. Mas mesmo que tivéssemos tempo livre, precisaríamos da ajuda de pesquisadores mais experientes. Já aconteceu da Supervisora deixar um tempo livre para discutirmos alguns trabalhos que precisávamos fazer juntos para a Secretaria de Educação e cada um falava uma coisa diferente, não chegamos a um acordo. No caso de fazer pesquisa, por onde iríamos começar se cada um quisesse pesquisar uma coisa diferente do outro? Eu acho que seria sim interessante, mas precisamos de uma pessoa ajudando (Tempo extra-aula, 26/10/2018).

A possibilidade de ‘uma pessoa ajudando’ talvez possa ser a própria supervisora ou a diretora, por exemplo, mas elas também precisarão de apoio e orientação.

A próxima fala reforça que os professores desejam receber maior orientação sobre as metodologias sugeridas:

Rosa - O professor recebe muita “receita”, mas pouca orientação. Trabalhem “este joguinho”, este jogo é para isso e vai servir para aquilo e aquilo e aquilo outro. Funcionou para um então vai funcionar para todos, aí aplicam em todo o Brasil! Querem que nós sigamos a mesma receita e a gente não aprofunda. É claro que você vai interpretar, ver se funciona para todos os seus alunos, mas aí se essa é a sua base, seria bom que viesse acompanhada de orientação nesse sentido (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Freitas (2014) explica que o controle vertical, que vem de cima para baixo, pode homogeneizar e condicionar as ações dos professores, destilando modelos prontos de ‘como fazer’ como o apostilamento, por exemplo, que faz com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando alguns improvisos, limitando a escolha por atividades de formação em função de outras prioridades a serem cumpridas.

Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) ao defenderem a articulação entre pesquisa e formação, valorizam, nessa articulação, as pesquisas feitas pelos próprios professores. Elas argumentaram que, para isso é necessário incluir nos programas de formação, tanto na inicial quanto na continuada, objetivos e condições para formar professores que produzam conhecimentos acerca do próprio trabalho docente.

Ainda que o apoio seja necessário é importante compreender também, conforme apontado por Libâneo et al. (2012, p. 520), que a formação continuada é responsabilidade da instituição, mas também do professor. Segundo os autores o desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar. Nesse sentido, Fazenda (1991, p. 19) concordou e afirmou que ainda que a formação para a pesquisa não seja outorgada pela escola, “ela deve ser conquistada; é a conquista da autonomia, tarefa de cada um”.

Quanto maior o apoio para leituras e estudos, melhores serão as escolhas incentivadas pela urgência, auxiliando o encaminhamento de uma direção refletida e uma crítica criativa.

Outro fator importante apontado como fator que impede os estudos e as pesquisas do professor na escola é a **estrutura física que não oferece condições adequadas**. Em geral, não há salas de estudo, há poucos computadores e a qualidade da internet é ruim. Os professores de um modo geral afirmaram que a internet é muito lenta e não conseguem utilizá-la de maneira eficaz. Afirmaram ainda que o barulho e o assédio interferem também, já que não há salas para estudos.

Embora as escolas observadas nesse trabalho sejam consideradas por Soares Neto et al. (2013, p. 381) em um nível de “estrutura mais completo e adequado” por possuir água, sanitário, energia, esgoto e cozinha e possuir também sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora, ainda assim argumenta-se que a infraestrutura é inadequada. Corroborar-se com os autores que o suporte institucional é fundamental para que o professor possa desenvolver um bom trabalho educacional, o que inclui materiais didáticos, equipamentos e estruturas físicas apropriadas. Alarcão (2001) afirmou que a escola não é só um edifício, é também um contexto de trabalho tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o desafio está em reformular constantemente o ambiente de trabalho para que

estímule o professor a estudar e a ter condições materiais necessárias para realizar suas pesquisas.

A infraestrutura é inadequada quando deixa de oferecer as condições necessárias, tais como internet de boa qualidade e salas de estudos, como mencionados nas falas abaixo:

Sirlene – Tem dias que você precisa fazer uma consulta rápida seja no dicionário, seja um exemplo de atividade para algum conteúdo específico e a internet está bem ruim. Tem dias que nem funciona. Isso desestimula e atrasa, aí você precisa deixar isso para fazer em casa ou usa a internet particular do próprio celular, mas não é a mesma coisa, acaba não fazendo nada (Reunião Pedagógica, 07/05/2019).

Silmara – Às vezes não tem internet, quando tem a internet é lenta, cai bastante. Outra coisa que dificulta um pouco é o barulho, as salas que em geral podemos estudar são divididas para outras coisas: a biblioteca ou a sala dos professores. Um pouco até dá sim, você é obrigado a se adaptar, mas não é o mesmo que ter uma sala para cada professor com um bom computador e uma internet de qualidade (Reunião Pedagógica, 07/05/2019).

É possível que cada professor utilize a pesquisa no plano individual e isso é importante para sua prática, mas é necessário também considerar a escola como um espaço de formação e oportunidades. A fala abaixo demonstra que a professora não concebe a escola como local que incentive seus estudos:

Eliete – Para mim é um pouco difícil enxergar a escola como um local para o professor estudar. Quero dizer, eu não venho com esse objetivo, mas é claro que aprendemos aqui também. Aprendemos todos os dias, com o outro, com os alunos e com nossos colegas, trocando experiências. Mas assim, estudar no sentido de ler e se concentrar, não dá. Aí temos que fazer uma pós-graduação (Reunião Pedagógica, 09/04/2019).

Não considerar a escola como local apropriado para estudos, impede que o tempo seja organizado de modo a ler, escrever e estudar, afinal, você está condicionado a pensar que não vai ter jeito, que não será possível estudar na escola. Veja outro relato:

Marinalva – Fazer pesquisa na escola? Como assim, aqui dentro? Mas eu não acho que tenha espaço para isso. Tem a sala onde acontecem as reuniões de módulo, mas ela fica fechada o dia todo e só pode ser usada mesmo para as reuniões. A sala dos professores é de uso coletivo e é um entre e sai o dia todo. Eu acho que para o professor estudar alguma coisa precisa de silêncio, de um tempo só para ele e isso na escola é impossível (Tempo extra-aula, 04/09/2018)

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 68) afirmaram que parece até dispensável dizer que as condições estruturais são imprescindíveis para que os professores tenham recursos para desenvolverem suas pesquisas como redução da carga horária didática, materiais de leitura e acesso a bibliotecas, apoio para publicação e apresentação de trabalhos.

Demo (1997, p. 52) também defendeu que é necessário reivindicar aos poderes públicos que coloquem à disposição dos professores as oportunidades que não podem sustentar pessoalmente, como biblioteca e lugar para estudar e pesquisar. O autor sugeriu ainda uma “casa do professor” que ofereça apoios indispensáveis como biblioteca acessível, videoteca, informática e eletrônica didática, seminários e conferências, informação, e assim por diante. Acredita-se que este lugar possa ser a própria escola, desde que as condições adequadas sejam reivindicadas.

Quando as condições estruturais não são adequadas, as atividades de estudar e pesquisar vão se constituindo em verdadeiras lutas para encontrar um local apropriado durante a jornada de trabalho para serem concretizadas. Isso vai desestimulando o professor de investir em si mesmo, em sua formação:

Cláudio – Olha, eu posso dizer para você que não conheço um professor que consegue ler um texto ou muito menos um livro durante o tempo extraclasse dele, por causa do barulho aqui na escola (Reunião Pedagógica, 11/06/2019).

Ao mesmo tempo em que algumas escolas possuem infraestrutura inadequada para estudos do professor, há salas que podem ser aproveitadas. O próximo relato apresenta uma maneira de pensar que alguns espaços podem ser utilizados para essa finalidade. A professora de Ciências Físicas e Biológicas que leciona para o Ensino Fundamental e também é professora no Ensino Médio, fez uma observação interessante:

Edméia – Como professora de Ciências, sempre que eu chego em uma escola eu pergunto: tem laboratório? Quando eu assumi o meu cargo aqui, eles me falaram para fazer uma lista de itens e que comprariam o que fosse necessário para as aulas. Porque eu acho que essa parte o Governo incentiva, já tem verbas destinadas para aquisição de produtos para laboratório. Aqui na escola tem até coisas que eu ainda não usei, mas foi porque não deu tempo. Semana passada recebemos vários materiais de pedidos antigos que estavam em andamento e coincidiu com a minha entrada aqui, o que incentivou na reativação do laboratório que estava parado funcionando como um depósito. Normalmente nas escolas que passei os laboratórios sempre funcionam como depósito. Olha para você ver, é um espaço muito bom. As escolas que trabalhei todas tinham laboratório com uma boa estrutura, mas todos desativados. O da outra escola que trabalhei anterior a essa, por exemplo, tinha até aquelas bancadas centrais, comuns em laboratórios de universidades. Mas tem que adaptar, fazer funcionar e dá trabalho. Muitos professores não querem carregar caixas, sujar a roupa de poeira, até ajudar na limpeza se preciso for. Mas para mim é prazeroso ver o resultado depois. Não só para as aulas, eu posso vir aqui estudar e até utilizar os aparelhos para testar alguma metodologia de ensino (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Quanto ao uso de laboratório, Demo (1997, p. 96) explicou que seu uso é mais comum como especificidade das ciências da natureza, todavia, considera útil adotar a ideia também

nas ciências humanas. Para ele, a relevância do laboratório está na aproximação entre teoria e prática, permitindo o necessário “vaivém de uma para a outra”.

É importante considerar que ainda que não haja salas específicas para permitir os estudos dos professores na escola é necessário aproveitar a estrutura que a escola possui e alterar a dinâmica de uso e a forma como as salas são utilizadas para dar início ao hábito de ver professores estudando na escola.

Ainda que hajam critérios definidos institucionalmente, os seres humanos não são lineares em suas decisões, o que exige um compromisso moral e pessoal em suas ações. O fato é que, enquanto os sistemas de ensino não incentivam de modo concreto a pesquisa do professor na escola, é necessário lutar e reforçar sua importância todos os dias, nos intervalos, nas reuniões, nas brechas e também no tempo extra-aula.

As escolas estaduais em Minas Gerais são coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação que é dividida em superintendências regionais. As Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes:

- I - promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;
- II - orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais (SEE/MG, 2018).

Orientar não significa impor. Algumas vezes, o grande número de iniciativas passa a ter uma conotação de imposição quando são impostas à escola, na maioria das vezes, e elaboradas sem a participação dos professores.

Campanha de trânsito educativa: Maio Amarelo⁸, Itinerários Avaliativos⁹, Diagnóstico Avaliativo¹⁰, formulários gerais de desempenho dos alunos, Conselhos de Classe¹¹, atividades específicas para datas comemorativas, SIMAVE¹², SIMADE¹³, Escola Interativa¹⁴, Currículo

⁸ Campanha educativa para o trânsito destacando as linhas de cruzamento é uma ação das Prefeituras em parceria com a Secretaria Estadual de Educação 2019.

⁹ Por meio da Superintendência de Avaliação Educacional os objetivos dos Itinerários Avaliativos é subsidiar as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos. Ofício Circular SB/SAE/DAAP n° 01/2019.

¹⁰ Metodologia para auxiliar o levantamento de um diagnóstico interno da escola.

¹¹ De acordo com a Portaria SEE 248/2019 as escolas estaduais de Minas Gerais deverão realizar 4 (quatro) conselhos de classe ao longo do ano letivo

¹² Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública para monitorar o sistema escolar para garantir a frequência do aluno na escola.

¹³ Sistema Mineiro de Administração Escolar é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais.

¹⁴ Plataforma digital chamada de Escola Digital com o objetivo de apoiar o processo pedagógico com planos de aula e outras ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Referência de Minas Gerais¹⁵, Semana Escola em Movimento¹⁶ são alguns exemplos das ações propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Embora essas sejam ações que tenham como objetivos acompanhar as atividades da escola, elas chegam sem planejamento prévio, esbarrando em outras práticas em andamento. Existem ainda outras ações da Superintendência Regional de Ensino cujos comunicados chegam por meio de ofícios circulares solicitando, por exemplo, Avaliações Intermediárias¹⁷ dos alunos para o banco de itens do Simave. Cita-se também o Diário Escolar Digital-DED¹⁸ implementado em 2012, por ser uma ferramenta que demanda certo tempo diário do professor por apresentar obstáculos em sua execução, como, por exemplo, dificuldade de acesso à internet, lentidão, mau funcionamento, o que leva os professores a se deparar com entraves para lançar as notas durante a madrugada por ser um horário em que há poucos usuários *online*.

Todas essas ações impactam a rotina, o planejamento e invadem o tempo extra-aula. Os professores precisam de um tempo que seja respeitado, não um tempo constantemente interrompido. A pesquisa exige do pesquisador uma entrega completa, um debruçar-se. É o ato ou efeito de parar; não o tempo cronometrado *Khrónos* e sim, o tempo sem tempo, *Kairos*; o tempo da cautela, da dúvida, de permitir-se reavaliar, pois essas são características essenciais do estudo e da pesquisa (FREIRE, 2005, p. 10). Como a professora relatou abaixo:

Marinalva - Tem dias que a última coisa que eu faço é estudar. E não é porque eu não quero, é porque é difícil mesmo. Às vezes até sobra um tempinho aqui, outro ali, agora, por exemplo, estamos esperando começar a reunião, mas há muito barulho, ou seja, o tempo é cronometrado e para estudar e ler você precisa de um relaxamento maior. Eu sei que tem que esforçar, mas às vezes parece que nunca vou conseguir (Tempo extra-aula, 04/09/2018).

Este ‘relaxamento maior’ é um tempo que Teixeira (2003) chamou de tempo qualitativo, imensurável pelos relógios, marcado pelas significações que o constitui e pelo sentido do que se está fazendo. É um tempo não só vivido, mas sentido.

Fazenda (2012) acrescentou que no ato de entrega os sujeitos se anulam para se tornarem inteiros, parceiros do conhecimento e a emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação. Essa é uma experiência individual que vai exigir de cada pesquisador um brilho no olhar que somente uma verdadeira entrega poderá proporcionar. O

¹⁵ Formulário tem o objetivo de identificar os articuladores locais para contato e comunicação sobre todas as ações de formação continuada relativas ao Currículo Referência de Minas Gerais.

¹⁶ Consiste em quatro dias dedicados a discutir os processos de avaliação externa e interna realizados por meio do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), analisar os resultados e planejar ações pedagógicas.

¹⁷ Ofício circular SI/SAE/DAAP nº 001/2017

¹⁸ Implantado pela Resolução SEE nº 2.131 de 17 de julho de 2012, revogada pela Resolução SEE nº 4.055 de 17 de dezembro de 2018.

tempo do ócio para a pesquisa incentiva a reflexão, a concentração. A abertura a novas formas de investigação poderá revelar aspectos importantes que ainda não foram desvelados.

Alguns professores afirmaram com veemência que não há tempo em sua jornada de trabalho para se dedicarem a estudos ou pesquisas, devido a inúmeras outras tarefas que precisam dar conta. O tempo, na verdade, já foi previsto por meio da instituição do extra-aula como foi visto no capítulo um (BRASIL, 2008). Percebe-se então que há uma sensação de que parte deste tempo está sendo ‘roubado’, na maioria das vezes, pelas excessivas cobranças e constantes interrupções provenientes das secretarias Regional ou Estadual de Educação que contabilizam, quantificam e fiscalizam o trabalho docente e isso pode se tornar um dificultador das atividades do professor. Libâneo et al. (2012) explicaram que a autonomia das escolas e dos professores é sempre relativa, mas que é necessária uma atitude crítica antes das determinações oficiais, para avaliar o grau em que as políticas são democráticas, justas e inclusivas. De forma geral, o problema está no excesso com que as interferências, normas e comunicados chegam, como pode ser observado nesse relato:

Pedro - É assim, você está ali no seu tempo extraclasse corrigindo uma avaliação, por exemplo, e chega uma ficha para você preencher. Mas não é uma ficha só, sempre uma para cada aluno, ou seja, é sempre uma multiplicada por 200, 300 alunos. Aí você pergunta para o quê serve aquilo. Aí vem uma explicação que não faz sentido para nós professores, é somente uma exigência da SEE (Tempo extra-aula, 17/09/2018).

O grande questionamento tem sido quanto aos objetivos dessas imposições burocráticas que, na maioria das vezes, não fazem nenhum sentido para os professores.

Edna - É muito papel, muito burocracia, muita coisa para preencher e muita coisa desnecessária. É uma coisa que você faz porque está na lei então você é obrigado a fazer, mas você sabe que o outro, a pessoa que vai receber o papel, não vai ler. Por exemplo, o nosso diário eletrônico. Temos que preencher determinada parte do diário até dia tal. Tá, mas para quê se eu posso preencher dois, três dias depois. Porque quem é que vai ler? Quem vai reparar isso? Eles só vão olhar se você cumpriu o prazo, mas ler mesmo, não. Por exemplo, chegou um formulário para nós, acabei de guardar aqui, deixa eu te mostrar... Eu fiquei sabendo hoje, eles enviaram no whatssap para nós fazermos um relatório da nossa turma, então o que eu quero dizer é que este é só mais um papel. Agora, se fosse um papel porque precisa ser feito uma avaliação da sua turma, isso é uma coisa. Mas todos os professores irão fazer esse relatório, entregar e quem vai ler tudo isso do Estado inteiro? Hoje é Conselho de Classe aqui no módulo e esse papel a mais foi pedido para que a Inspetora Regional¹⁹ leve alguma coisa da escola. Será que ela leva mesmo algo de nós (Reunião Pedagógica, 30/04/2019)?

¹⁹A visita da Analista Pedagógica da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais ocorreu em função da entrega do Plano de Ação “Pacto para Aprendizagem”. Os objetivos principais do plano eram combater a infrequência e a evasão escolar e garantir a participação de toda escola nas avaliações internas e externas.

A falta de sentido quanto a formulários, relatórios e o descrédito no diálogo demonstraram uma relação distante do trabalho dos professores e isso vai gerando uma insatisfação e uma intolerância generalizada comprometendo o trabalho, tanto dos professores, quanto dos gestores. A falta de esclarecimentos, inclusive, reforça outra sensação que é a desvalorização do professor enquanto ser humano, com necessidades e batalhas pessoais como na fala abaixo:

João - Acho que as cobranças estão atingindo um nível de desumanidade tão grande que nos foi cobrado pagar o módulo que não realizamos devido ao falecimento²⁰ de nosso diretor. Ele era um colega de profissão, um amigo. Viver o luto é algo que é parte da nossa cultura. Não fizemos a reunião de módulo, mas a comunhão que ocorreu durante o velório foi tão significativa, até os alunos se aproximaram mais uns dos outros e de nós professores. Chegamos a discutir até questões pedagógicas e formas de nos aproximarmos mais. Isso não é muito mais relevante do que um ponto azul de frequência no diário? A Superintendência não aceitou essa justificativa por falecimento, não nos isentou de pagar o módulo desse dia (Reunião Pedagógica, 07/05/2019).

Sentirem-se desvalorizados, não ouvidos, falta de compreensão adequada sobre a rotina escolar, atinge a pesquisa do professor quando a todo o momento ela não é tida como uma tarefa importante. As cobranças vão se repetindo tantas vezes que vão mecanizando as ações, numerando-as, dando a ideia de que os quantitativos são mais importantes, esquecendo-se do caráter subjetivo do trabalho do professor. Veja este relato:

Eliseu – Sinto que os professores de hoje não são cobrados pedagogicamente em termos de conhecimento, somos cobrados mais pelas questões burocráticas, por números. No começo da minha carreira, eu não deixava de pensar em propostas criativas para o Ensino Fundamental. O oitavo ano sempre foi o mais desafiador para mim, pois eles estavam numa idade intermediária: nem eram as crianças do sexto ano mais, nem os adultos do Ensino Médio. Mas o que conta hoje são as porcentagens, os quantitativos (Reunião Pedagógica, 14/05/2019).

A cobrança por números e resultados quantitativos pode estar associada ao atual mercado capitalista, que perpassa as ações dos professores no sentido de quantificar suas atividades. Demo (2011) explicou que o individualismo da sociedade capitalista inspira procedimentos competitivos pessoais, mas na verdade a sociedade é feita de gente comum que sabe aprender. Os professores realizam inúmeras atividades diárias que se relacionam com as expectativas dos órgãos gestores. Não é sobre não estarem fazendo e por essa razão serem cobrados, é sobre a falta de conhecimento e reconhecimento daquilo que estão fazendo, o que pode desestimular estudar e pesquisar. A fala abaixo apresenta uma sugestão que confirma o

²⁰ Em memória de S. F. F. Uma homenagem aos anos dedicados à educação.

desencontro de informações entre o trabalho dos professores e a expectativa dos órgãos gestores, parece não haver uma efetiva comunicação:

Rosa – Eu acho que o que falta na escola é um fotógrafo, um bom trabalho de marketing e divulgação do nosso trabalho, sabe por quê? Porque nós fazemos atividades interessantíssimas que muitas vezes não registramos. E às vezes, assim que acabamos de fazer, chega um comunicado que precisamos enviar algum registro para a Secretaria Regional de alguma habilidade que eles estão requerendo. Aí, temos que fazer tudo de novo. Se tivesse registrado, não aconteceriam esses desencontros e nos sentiríamos mais seguros. Ajudaria muito se na escola existisse algum apoio fotográfico para registrar nossas atividades e fazer um portfólio. Não seria mais fácil se eles interessassem primeiro em saber o que estamos fazendo e se faltar alguma habilidade, nos cobrar (Reunião Pedagógica, 14/05/2019)?

A falta de comunicação e de conhecimento à cerca do trabalho que os professores desenvolvem pode redundar em constantes cobranças fazendo com que sintam-se desconfortáveis em parar o que estão fazendo à pedido da direção da escola, quando na verdade estão seguindo os objetivos que foram propostos no início do ano, realizados em diferentes momentos. Essas intervenções constantes dificultam que o professor se dedique às atividades que exigem concentração e dedicação, como é a atividade de pesquisa. Preencher diários e formulários sobre seus planejamentos, registrar todas as suas atividades os torna equilibristas, de um lado tendo que atender as exigências formalmente impostas e de outro o cumprimento de tarefas acumuladas.

Quanto ao excesso de cobrança interferir na atividade de pesquisa, o relato abaixo confirma a dificuldade de desenvolverem atividades mais aprofundadas:

Maria - Você imagina que tem dia que não conseguimos nem corrigir as avaliações, que dirá ler um livro ou aprofundar em algum assunto na escola. Quando eu consigo é em casa onde posso me concentrar melhor. Na escola sempre chegam coisas de última hora, sempre estamos acumulados e não é porque não fazemos, é porque as secretarias estão sempre nos cobrando alguma coisa (Tempo extra-aula, 29/11/2018).

Pode ser inevitável pensar que a formação de professores acompanhe a política vigente e que ela influencie o próprio processo de formação. O problema está em considerar o professor como mero reprodutor para endossar a centralidade do poder dominante e a pesquisa, como atividade cotidiana, pode ocorrer em maior ou menor frequência se estiver condicionada a fatores externos como atividade não reconhecida na carreira, baixa remuneração, pouco incentivo. Demo (1997) explicou que o professor precisa encarnar uma figura crítica na sociedade no sentido de saber questionar para melhor participar, não engolindo a política vigente sem perceber como se ela fosse intocável, não se conformando com as mazelas da democracia.

Entende-se que há um caráter político-social na pesquisa quando feita por sujeitos que estão mergulhados em contextos comuns da sociedade e que tem legitimidade para se inserir também numa corrente de pensamentos acumulados. O poder dominante pode transmitir a ideia de que não há a necessidade de a pesquisa aparecer como atributo na carreira do professor não oferecendo incentivo ou gratificação por isso. O fato é que essa ideia diminui as chances de a pesquisa ser tida como atitude cotidiana, como forma de auxiliar na articulação entre ideias e práticas, colocando em dúvida as constantes tentativas de estudo do professor, tanto pela falta de esclarecimentos, reconhecimento e valorização, interrompendo e fragmentando suas ações.

Como discutido no capítulo um, o tempo extra-aula veio com o intuito de garantir um período reservado a “estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Considerando os desafios que o professor enfrenta ao tentar estudar no espaço da escola utilizando seu tempo extra-aula, **trouxemos outro fator muito citado pelos professores:** ‘a falta de tempo’ no próprio tempo extra-aula. No entanto, entendemos que essa ‘falta de tempo’ se refere a um mau aproveitamento do tempo extra-aula, pois este é um tempo em que o professor é dispensado de suas atividades de ensino para realizar outras atividades, incluindo, os estudos. Embora sua denominação se refira a um tempo ‘extra’, não quer dizer que seja fora da jornada de trabalho. É extra-aula e não hora-extra. No sistema estadual mineiro, parte do tempo extra-aula pode ser realizada em casa ou onde o professor quiser, mas muitos professores não o consideram como parte da jornada de trabalho e afirmaram que este tempo é insuficiente quando, na verdade, o que se percebe é que ele pode estar sendo mal aproveitado, como pode ser visto a seguir:

Silmara – Eu tento planejar o que vou fazer nesse tempo já para a semana toda e, mesmo assim, às vezes fica muita coisa para eu terminar em casa. Hoje mesmo eu preciso passar as notas para o diário e vou ter que fazer isso em casa. O tempo extra-classe na escola nunca dá tempo (Reunião Pedagógica, 11/06/2019).

É importante compreender que este tempo, incluindo a parte realizada em casa, é remunerado. Não foi intuito desse estudo controlar a efetivação dos tempos extra-aula dos professores, mas observou-se que, em geral, é mal aproveitado e isso interfere nas atividades de estudo e pesquisa do professor. Ao falar sobre estratégias para melhor aproveitar o tempo extra-aula, alguns professores argumentaram que não há tempo para estudo, sugerindo que, nesse caso, fossem dispensados das aulas:

Samuel – O tempo que passamos na escola é todo cheio, os intervalos são muito curtos. Esses encontros teriam que ser à noite e é muito difícil para quem já passou o dia inteiro dando aulas, ainda vir à escola à noite para ler

livros ou artigos complexos. É extremamente cansativo. Acho que isso que você está sugerindo nós deveríamos ser dispensados para fazer, entendeu!? Se fosse para eu vir à escola à noite só para estudar, eu não viria não (Reunião Pedagógica, 28/05/2019).

Não foi sugerido aos professores estudarem na escola em momentos que excedam o tempo extra-aula. O que procurou-se discutir com eles foi a necessidade de uma readequação na forma como o tempo extra-aula vinha sendo dividido. Em geral, os professores alegaram que o tempo extra-aula já está comprometido com tarefas mais urgentes como lançar notas no diário, planejar aulas, atender às demandas repentinas e que estudar ficaria para um outro momento, mas que isso lhes seria extremamente penoso.

Pedro - No Dia da Árvore, por exemplo, chegou um email falando “é necessário fazer uma roda de conversa sobre a árvore” aí eu precisei parar, fazer e registrar para apresentar os resultados. Porque a inspetora vem em cima da supervisora e a supervisora vem em cima de nós e, além disso, no dia a dia eu tenho um caderno meu. Se eu tivesse estudado antecipadamente, poderia ter feito uma atividade bacana dentro dessa roda de conversa, até plantar uma árvore mesmo, mas como não estava previsto, você acaba pedindo uma redação para o aluno e isso também não nos motiva, não deu tempo de relacionar teoria e prática nessa situação (Tempo extra-aula, 17/09/2018).

Fatores como o imprevisto, com solicitações em cima da hora, o excesso de demandas das secretarias de ensino e o mau aproveitamento do tempo extra-aula são fatores que se entrelaçaram. É certo que o ofício de professor vai muito além do tempo extra-aula e não foi sugerido que seja suficiente para atender às demandas relacionadas à profissão. O que foi destacado é que a grande maioria dos professores participantes desse estudo utiliza o tempo extra-aula para atender situações corriqueiras, fortuitas, não planejadas, e isso vai se tornando um hábito que pode impedir os estudos. A sensação de a pesquisa ser usada nos momentos que ‘sobram’ sempre que outras tarefas obrigatórias foram cumpridas, pode tornar a atividade indesejada e desgastante. A pesquisa não é uma atividade desconhecida, mas o fato de não receber a devida valorização no exercício da atividade docente faz com que se torne uma atividade periférica.

Maria - Aqui nós temos que cumprir o tempo extraclasse dentro da escola e a supervisora fiscaliza, temos um caderno de ponto. As reuniões de módulo também são obrigatórias, mas nós vamos para as reuniões, na maioria das vezes sem saber o que será discutido, eu mesma me sinto desmotivada todas as segundas-feiras (Tempo extra-aula, 18/09/2018).

Pedro- Eu entendo que só o tempo em sala de aula não é suficiente e o tempo extraclasse é para você planejar a aula, estudar, para elaborar atividades diferentes. Mas não dá para fazer tudo isso nesse tempo, eu vou além do meu tempo extraclasse. Igual, por exemplo, eu tenho três intervalos aqui na escola eu poderia estar planejando aula nesses horários, mas

geralmente eu estou organizando alguma coisa... [a supervisora interrompe para dar um recado]... Bom, como eu estava te falando que nesse tempo não dá tempo de planejar aulas, a superintendência ainda manda muita coisa para a gente fazer. Igual ontem mesmo, eu gastei um tempão da minha tarde para preencher fichas e fichas que eu não sei realmente para que vão servir. Olha aqui: essas fichas são as habilidades que os alunos não consolidaram e as estratégias e recursos que devemos propor a eles. Aí, o que acontece, isso aqui vai ser engavetado. São 6 fichas para cada aluno, três eu já tinha preenchido. Eu fico um tempo enorme preenchendo e isso não estava no meu planejamento. E além dessas fichas temos que elaborar os planos de intervenção pedagógica de Língua Portuguesa e Matemática, e o tempo fica escasso. E às vezes o principal vai ficando de lado e não porque a gente quer... (Tempo extra-aula, 27/11/2018).

Tardif e Zourhlal (2005) explicaram que o problema não decorre inteiramente da falta de tempo, mas sim da sua utilização e reconhecimento. Para eles, se a pesquisa fosse reconhecida e valorizada dentro do sistema escolar, eles certamente dedicariam mais tempo a essa atividade. Corroborar-se que a falta de valorização e respeito pelos estudos do professor, faz com que essa não seja considerada uma prioridade na escola.

Isso se liga à imagem do professor com que o sistema de ensino opera. Apostam em professores obedientes, mas não na autonomia de pensamento e ação.

É difícil organizar e aproveitar coletivamente o tempo que o professor passa fora das aulas, mesmo que esteja na escola. Esse tempo parece ser visto como obrigação e não como benefício. Ressalta-se que o período reservado a estudos mencionado pela LDB em seu artigo 67, parágrafo V, não foi citado por nenhum dos professores. A sobrecarga de trabalho parece ter invadido o tempo extra-aula fazendo-o refém de uma série de imposições tidas como mais urgentes e as pesquisas e os estudos dos professores deixados para um segundo plano.

O relato abaixo descreve um tempo extra-aula cheio de atividades, em que a professora precisava transcrever e registrar as atividades realizadas e ao mesmo tempo planejar novas atividades. Nesse dia, não foi possível perceber atividades de estudo, porque as tarefas precisavam ser concluídas nesse tempo. Mas é importante ressaltar que nem sempre é assim, isso acontece mais frequentemente nos finais de bimestre do período letivo onde os dias são mais sobrecarregados:

Margarida- É assim que eu passo meus tempos extraclasses, com essas pilhas de papel. Por exemplo, agora nós estamos fechando o bimestre e eu estou com dez turmas, porque eu estou no 6º, 7º, 8º, 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º do ensino médio com duas turmas de cada, o que dá uma média de 300 alunos, então eu apliquei avaliação bimestral para todos eles. E eu não gosto só de questão de múltipla escolha, porque eu não consigo “pegar” se eles estão aprendendo. A maioria das minhas avaliações são todas abertas, porque eu preciso ver outros fatores que não são necessariamente do meu conteúdo, como a parte da escrita. Nessa mesma semana, encerramos exatamente hoje dia 21/09/2018, a Semana da Escola

em Movimento, que é uma série de materiais da Secretaria de Educação para nós trabalharmos e a gente realmente tem que trabalhar, tem que registrar com foto, eu tenho que anotar as atividades que os meninos fazem, recolhê-las, porque depois eu venho para cá no tempo extraclasse, eu faço um portfólio para imprimir e anexar junto ao que os alunos fizeram para amanhã, sábado, a gente apresentar isso. E isso eu tive que trabalhar em todas as salas e a proposta inicial eram cinco temas, lógico que eu não consegui fazer os cinco. Mas dois deu para fazer e isso porque eu já tinha conseguido aplicar as minhas avaliações bimestrais. Aí acontece assim no meio do caminho, a máquina de xerox estraga, mas a minha sorte era que eu tinha feito antes (Tempo extra-aula, 21/09/2018).

Com o acúmulo de tarefas, mesmo que haja planejamento, essas tarefas acabam se sobrepondo umas às outras. O tempo extra-aula torna-se pequeno para as atividades de estudo e pesquisa, porque o professor precisa de um tempo livre para leituras e anotações. Percebe-se que, em geral, o tempo extra-aula não é utilizado para as atividades de estudo e pesquisa na escola, ainda que os professores as realizem em casa. Esses não são os únicos fatores que dificultam que a pesquisa do professor apareça como atividade na jornada de trabalho, mas percebemos que são capazes de, não só dificultar, mas impedir que a pesquisa aconteça.

A seguir foram apresentados fatores que possibilitaram a escola desse estudo a transformar as reuniões pedagógicas em espaços de ricas discussões coletivas e que motivaram a preparação de apresentações para os colegas para discutirem juntos assuntos que fossem de interesse comum.

6.2 Alguns entendimentos sobre pesquisa

Algumas compreensões sobre pesquisa ou a forma como ela é entendida pode dificultar que ela seja uma atividade possível na rotina escolar como, por exemplo, chamar de pesquisa a busca de informações na internet, a pesquisa acadêmica como modelo de pesquisa ideal e a pesquisa somente nos cursos de mestrados e nas especializações.

Uma relação comum entre os professores foi chamar de pesquisa a busca de informações na internet, o que nesse estudo não foi interpretado como pesquisa. Como tem-se defendido até aqui, a pesquisa exige, principalmente, comprometimento e envolvimento. Essa comparação apareceu algumas vezes, justificada pela facilidade oferecida pelos meios digitais, como textos e atividades prontas. A fala abaixo demonstra que a facilidade pode oferecer um risco a atividades de elaboração própria, criação e escrita:

José – Eu vou para o Google. Hoje tem o Google né? Antes não tinha. Antes nós ficávamos mais presos ao livro didático, às atividades do livro. Agora tem muitas opções e não tem como você não procurar por elas quando

precisa sabendo que na internet você encontra tudo (Reunião Pedagógica, 23/04/2019).

Ao passo que a internet oferece maiores opções para o trabalho do professor, estudar e pesquisar auxilia em situações em que não há internet disponível e será necessário agir baseado no conhecimento que possui. Demo (1997, p. 31) explicou que “diante da concorrência dos meios modernos de comunicação e informática que induzem à passividade da informação, o hábito da leitura deve ser impulsionado com sistematicidade persistente”.

Percebe-se que a busca de informações na internet tem sido muito utilizada pelos professores, mas o relato abaixo ajuda a pensar que, embora seja inevitável consultar a internet, existe uma forma responsável de fazê-la, tal como pode ser visto no relato a seguir:

Francisca – Eu posso te dizer que eu utilizo a internet para tudo, preparar aulas, estudar e ver vídeos. É claro que muitas vezes utilizo em minhas aulas algo que já foi realizado por outro professor, mas eu posso dizer que faço isso de acordo com a necessidade dos meus alunos e não somente porque eu vi na internet. Eu reflito sobre os vídeos que eu assisto. Acho que devemos ter uma responsabilidade digital. Está tudo ali, mas é preciso saber pensar no que se encaixa (Reunião Pedagógica, 14/05/2019).

Atualmente muitas das atividades do professor são feitas pela internet. Com os mecanismos de buscas existentes, existe o risco de não se atentar para a fonte que forneceu a informação. Diante disso, foi interessante perceber a necessidade de uma ‘responsabilidade digital’. Dewey (1925) apud Campos e Pessoa (1988, p. 192) definiram a Responsabilidade como uma das três importantes atitudes a serem consideradas, pois uma atitude responsável está permeada por preocupações com questões sobre objetivos e finalidades na educação de uma pessoa.

Embora não tenha sido o foco de nosso trabalho conhecer como os professores utilizam a internet, observamos que a necessidade de comprometimento e reflexão também existe quando utilizam a internet. Ainda que o professor se baseie em vídeos, atividades prontas e textos disponíveis é preciso adaptá-los à sua realidade. Consideramos que essa pode ser uma tentativa válida em aliar suas ideias e pensamentos à sua própria prática, tomando o cuidado de sempre tentar produzir algo próprio, autoral. A cópia desenfreada não produz conhecimento, apenas o reproduz.

Vejam os outros relatos que se referiu à pesquisa como a busca de informações na internet:

Shirley – Aqui na escola não é muito bom de pesquisar, porque a internet é ruim. Eu pesquiso aqui na escola quando estou preparando meus planejamentos de aula, nessa hora leio bastante coisas. Os blogs são bons para você ter ideias de atividades, mas quando eu quero aprender algo novo, eu procuro autores mais conhecidos na internet também. Mas é

corrido, é uma pesquisa assim corrida mais por ter que dividir o tempo para isso (Reunião Pedagógica, 14/05/2019).

A internet pode sim auxiliar o professor em suas tarefas, trazendo ideias para atividades, o acesso mais rápido a textos para leitura, mas o risco está em copiar e reproduzir, impedindo que o professor exercite formulação própria, como pode ser observado no relato abaixo:

Sirlene – Eu pego avaliação pronta na internet, mas eu já tentei elaborar uma avaliação toda sozinha e é bem difícil, ainda mais com prazo determinado. É preciso o apoio da Especialista, mas ela é muito ocupada. Eu gostaria de elaborar as avaliações junto com os colegas, em cima da dificuldade dos nossos alunos, seria muito bom. Mas no final, você acaba indo para a internet (Reunião Pedagógica, 30/04/2019).

Não há dúvidas de que o professor é o maior interessado em contribuir para melhoria da educação, o fato é que chamar de pesquisa a busca de informações na internet é um fator que pode dificultar o entendimento sobre a pesquisa como atividade que requer concentração e entrega. Não há como negar que, daqui para frente, a internet será sempre utilizada, mas há que se ter o cuidado de não permitir que a facilidade otimize o trabalho ao ponto de reduzir a escrita, extinguindo a produção de textos autorais. Só será possível construir explicações novas para determinadas questões da prática, se vierem acompanhadas de reflexão e elaborações próprias.

Ao mesmo tempo em que foi discutido nesse trabalho a importância da sistematicidade exigida pela pesquisa acadêmica, procurou-se deixar claro que ela não se constitui em um modelo de pesquisa para o professor da educação básica, pois as condições para sua realização são diferentes. A pesquisa acadêmica torna-se uma meta inatingível quando colocada como a única pesquisa aceitável e passa a ser um obstáculo quanto ao reconhecimento da maneira como os professores desenvolvem seus estudos.

Em geral os professores mencionaram que a pesquisa acadêmica não é uma atividade possível à sua rotina escolar, mas ao mesmo tempo não especificaram quais são as maneiras possíveis, demonstrando a necessidade de receberem orientação sobre como pesquisar. Alguns relatos apresentaram a pesquisa como possível somente à academia, como apareceu na fala abaixo:

Solange – Pesquisa grande, essas publicações grandes, não dá para fazer, falta tempo... Por isso acho que eu não sou uma professora pesquisadora. Agora eu avalio minha prática, sim. Eu faço pequenas pesquisas para ajudar na prática da sala de aula em livros, algumas leituras, sim. Eu só não escrevo (Reunião Pedagógica, 30/04/2019).

Essa fala demonstra que a ideia de pesquisa no modelo acadêmico, ‘publicações grandes’ faz com que o professor não se sinta um “pesquisador” quando na verdade, avalia sua prática e estuda para modificá-la por meio das faces de pesquisa que foram apresentados anteriormente. Demo (1997) explicou que a distinção das atividades de pesquisa não está em qual delas é mais sofisticada que a outra, mas em perceber que cada estágio se realiza dentro de horizontes próprios. A falta de segurança em apresentarem as maneiras pelas quais procuram melhorar a prática, seja por meio de pesquisa ou por outros meios, pode estar relacionada em considerar a pesquisa acadêmica como o único modelo válido. Alguns professores se mostraram surpresos, inclusive ao perceberem que se utilizam frequentemente de elementos da pesquisa científica como a reflexão e a observação da realidade como tentativas constantes em seus cotidianos. Veja próximo relato:

Edméia – Pesquisa mesmo como na Universidade eu não faço. Eu nem sabia que essas coisas que fazemos podem ser parte de uma pesquisa. Eu faço minhas anotações e isso me ajuda muito. Ontem mesmo ao elaborar as avaliações bimestrais eu precisei elaborar dois enunciados diferentes porque meus alunos não estão conseguindo interpretar as questões. Se eu não tivesse anotado no meu caderno, eu iria elaborar a avaliação sem me lembrar dessa necessidade. Eu li sobre enunciados de questões na internet, para ter uma base, mas eu mesma elaborei as questões (Reunião Pedagógica, 30/04/2019).

A elaboração própria pode não só trazer contentamento ao perceber-se como autor das questões elaboradas, como ampliar a articulação entre uma necessidade sentida na prática, à busca de textos sobre o assunto. Não se trata de ignorar a pesquisa acadêmica, mas de adaptá-la à dinâmica das aulas, entendendo-a como possível ao professor da educação básica. Para Zeichner (1998, p. 2) “é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula”. O autor considera que é preciso tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido. Argumenta ainda que há uma desonestidade no relacionamento entre estudantes de pós-graduação e demais pesquisadores que vão até as escolas expor o sistema educacional, sem tampouco, devolver a ela os resultados de suas pesquisas.

A pesquisa, como atividade inerente ao trabalho do professor, não tem domínio exclusivo da universidade. Este é um entendimento indispensável sem o qual não se avança quando o assunto é pesquisa, ou seja, entender que a pesquisa é possível na jornada de trabalho do professor da educação básica. Por isso, a pesquisa acadêmica como modelo de pesquisa ideal pode dificultar que o professor se aproxime dela como parte de seu trabalho.

Quando atribuem à dificuldade de fazer pesquisa baseado nos moldes científicos, deixam de considerar seus próprios esforços diários, classificando-os como insuficientes; deixam de valorizar as estratégias que são criadas todos os dias para atender aos desafios da sala de aula. Isso pode ocorrer quando as dificuldades tomam conta da rotina de estudos.

Os professores, de modo geral, tiveram contato com a pesquisa nos moldes científicos em algum momento da carreira. Outro fator que pode distanciar a pesquisa como atitude cotidiana no trabalho docente **é o contato com a pesquisa mediado apenas pelos cursos de especialização ou de mestrado**. Embora esse seja um importante processo de formação do professor, nem sempre as pesquisas desenvolvidas respondem aos desafios da prática escolar. O risco está em utilizar a pesquisa somente como uma possibilidade distante do cotidiano escolar.

Algumas falas relacionaram os estudos somente em cursos de especialização como pode ser observado abaixo:

Maria - Como eu estudo? Nunca parei para pensar nisso...rss Eu gosto de cursos online, tem aqueles fóruns de discussão que, querendo ou não, é um espaço coletivo de aprendizagem porque se por acaso tiver um outro colega acessando naquele momento, é possível discutir juntos. Hoje em dia esse tipo de formação é muito comum, esse negócio de EAD é muito comum e eu acho bom (Tempo extra-aula, 22/11/2018).

Solange – Eu iniciei uma pós-graduação uma vez, O Uso Educacional da Internet. Eu cheguei a fazer um ano dessa pós. Só que na época que eu estava fazendo essa pós eu fazia um curso de estética à noite, eu dava aula e já trabalhava como esteticista. Eu já estava mais no final do meu curso. A pós-graduação foi muito boa, umas atividades muito interessantes, só que exigem muito tempo da gente. Toda semana eu tinha muitas atividades de ficar a tarde toda fazendo, mas era muito boa. Mas por fim eu tive que interromper porque senão eu ia acabar doente de tanta coisa que eu estava fazendo ao mesmo tempo na época, por isso eu não concluí. Eu nem sabia qual pesquisa eu ia desenvolver no final, entrei mesmo para estudar e ter uma pós-graduação (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Os relatos demonstraram que, em geral, estudam com mais afinco quando estão engajados em um curso e vinculados a uma instituição ou sistema de ensino. Considera-se que a formação continuada que acontece fora da escola em que atuam, também é importante para aperfeiçoar a prática, inclusive quando alguns professores, ao mencionarem suas leituras, afirmaram se basear em autores dos quais tiveram contato fora, como pode-se perceber no relato abaixo. O fato é que o estudo como um hábito diário, não foi citado:

Álvaro - Quando estudamos as competências da BNCC para apresentarmos aos colegas a minha foi sobre Repertório Cultural e como eu sou professor de português pude levar textos que gosto muito para os colegas. Um deles

foi ‘Arte e responsabilidade’²¹ de Bakhtin que fala sobre os três campos da cultura humana: a ciência, a arte e a vida. E não é que teve tudo a ver com essa forma de estudar as competências e discutir com os colegas? Porque o texto fala isso de nossas ações se tornarem mecânicas e isso estava acontecendo com as reuniões de módulo. Nós vínhamos para as reuniões arrastados, agora podemos usar um pouco de arte. E o mais interessante é que tivemos várias perguntas voltadas para interdisciplinaridade. Professores de áreas afins combinando de fazer uma atividade que possui uma sequência, e cada um fazia uma parte, foi muito enriquecedor e esse texto me ajudou muito (Reunião Pedagógica, 23/04/2019).

Este relato apresentou a retomada de um texto lido durante um curso de especialização utilizado para discussão com os colegas e associado a experiências em aula. Essa é uma vinculação importantíssima para o que está sendo discutido, a de permanentemente relacionar teoria e prática utilizando estudos anteriores. Observa-se que um texto, quando estudado com afinco, pode trazer contribuições a longo prazo, como mostrou o relato a seguir:

Eliete - Fiz Licenciatura Plena em Matemática e Física e pós-graduação em Matemática e meu trabalho de conclusão da pós-graduação foi sobre Jogos Matemáticos, sobre como é a aprendizagem por jogos. Sempre que posso procuro aplicar um jogo em algum conteúdo, mas nem sempre é possível. Na prática é mais difícil (Reunião Pedagógica, 30/04/2019).

Constata-se que até mesmo professores que tiveram profunda relação com a pesquisa em cursos de formação têm dúvida em como relacionar suas pesquisas à sua atuação prática. De modo geral, os professores com mestrado ou com alguma especialização, afirmaram que suas pesquisas não tiveram relação com a prática ou que só as conseguiram relacionar durante o curso, mas que depois da conclusão se perderam. O relato abaixo destaca a importância que as pesquisas têm em relação à prática, para modificá-la:

Silmara – Quando eu era professora pré-alfabetizadora eu dizia que trabalhava o método fônico, mas nunca tinha pesquisado sobre esse método fônico, apenas reproduzia e repetia que eu trabalhava o método fônico com os meus alunos. Quando cheguei no mestrado e tinha uma orientadora e, naturalmente, eu disse a ela que iria falar sobre o método fônico como se o conhecesse totalmente. Ela com toda calma e respeito me corrigiu: “você não trabalha método fônico!” Fiquei boquiaberta, perplexa. Tantos anos repetindo uma receita que eu havia ouvido e nunca tinha parado para pensar se eu estava certa ou errada. A receita pronta do “método fônico” foi um legado da professora anterior quando me repassou a forma “correta” de trabalhar com aquela faixa etária. O que eu estou querendo dizer é que se não fosse a formação continuada e uma professora orientadora para me corrigir, eu continuaria não só repetindo o mesmo discurso, como aplicando a mesma técnica. Teve uma época em que os professores começaram a trabalhar o construtivismo e era construtivismo daqui, construtivismo de lá, mas se perguntados ninguém sabia falar o que era. Até alguém perceber que não estava dando certo mais! Eu acho que

²¹O texto completo pode ser acessado em: <https://escamandro.wordpress.com/2014/05/07/arte-responsabilidade-por-bakhtin/>

falta um amadurecimento teórico e crítico sobre a prática, por isso eu sempre quis que tivéssemos grupos de estudos na escola (Reunião Pedagógica, 04/06/2019).

Demo (1997) explicou que não existe receita pronta e que é inadequada toda receita pronta porque arranha o critério da competência, mas é necessário reconstruir proposta própria, com base em pesquisa e formulação pessoal. O autor esclarece ainda que o professor não pode ser uma criatura de ideias alheias precisando alimentar o processo constante de pensamento e produção própria. Esse professor deveria ser capaz de relacionar sua prática com a teoria sobre ela, cultivando as dimensões tanto da pesquisa como atitude cotidiana que é o de saber intervir na realidade de modo alternativo com base em sua capacidade questionadora, quanto na pesquisa como um resultado específico que é o compromisso formal do conhecimento reconstruído, um produto concreto.

A pesquisa feita nos programas de mestrado ou especializações é uma atividade que precisa ser melhor discutida, para que se aproxime das necessidades da prática e permaneça após a conclusão desses cursos tornando-se parte da rotina docente. Afinal, o professor se capacita não só para atender a interesses profissionais, mas também para aplicar o conhecimento adquirido. Ainda que os cursos de especialização sejam boas maneiras de contribuir para a formação do professor, a pesquisa só será incorporada em seu dia a dia se for possível relacionar seus objetivos à realidade prática.

6.3 Desvalorização profissional

Pensar na escola como um campo social significa reconhecer que nesse espaço também há conflitos e diferentes opiniões, mas é importante que haja o entendimento comum de que existe o anseio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor. A desvalorização profissional foi atribuída ao desinteresse dos alunos e como um dos fatores que interferem na motivação de estudar para mudar a prática. Pensar que suas pesquisas não farão diferença para seus alunos faz com que o professor desanime de estudar para melhorar a prática. Veja este relato:

Edna – A gente fala muito da prática, né. Melhorar a prática, mas a nossa prática é o aluno, melhorar a prática é fazer algo melhor para o aluno e quando a maioria deles, e eu falo isso porque leciono para o Ensino Fundamental e Médio, os do Ensino Médio estão já desesperados para sair da escola, é bem difícil mantê-los interessados (Reunião Pedagógica, 30/04/2019).

Entende-se que podem também ter um sentimento inverso a esse. Os motivos do desinteresse de estudantes podem ser objeto de estudo. A pesquisa pode questionar: que fatores levam ao desinteresse? E também: que estratégias e metodologias podem fazer aumentar o interesse?

Hochschild (1983) apud Tardif (2010, p. 142) chamou de “*emotional labor*”, quando é exigido um grande investimento afetivo do trabalhador. A afetividade faz parte integrante do processo de trabalho e afirmaram que um componente emocional se manifesta inevitavelmente quando se trata de seres humanos. Essas emoções irão permear a reflexão do professor e os desafios pedagógicos de seu trabalho. As emoções não estão separadas do professor enquanto profissional e o relato seguinte relacionou a falta de motivação para leitura e pesquisa a um componente emocional:

Eliseu – Tudo o que eu faço é para ajudá-los, mas eu vejo que eles não querem. Eu sinto muito isso principalmente no Ensino Médio, hoje mesmo na turma da manhã, cinco alunos não quiseram abrir o caderno, simplesmente não quiseram. Eu gosto de estudar, mas para quê, se meu aluno não quer aprender? Essa insatisfação profissional incomoda muito. O tempo todo precisamos nos reinventar e buscar novas atividades, mas os trabalhos que eu passava para serem feitos em casa, somente uma minoria fazia. Eu ficava frustrado porque eu havia gastado horas elaborando acreditando que eles se sentiriam desafiados (Reunião Pedagógica, 09/04/2019).

Cláudio – Eu sinto que meus alunos não estão me ouvindo. Tenho conversado com os colegas e isso parece ser geral. Nada parece encantá-los, somente a internet. Às vezes penso que se aparecermos no Youtube²² eles nos verão. Essa frieza ou apatia não sei bem o que é, nos desafia a não só estudar para alcançá-los, mas, principalmente, aprender a ouvi-los. Hoje em dia, eu gasto menos tempo com planejamento e um dos motivos é porque sei que eles não irão se atentar para isso, isso nos torna mais objetivos (Reunião Pedagógica, 09/04/2019).

Ser objetivo e saber ouvir são duas estratégias importantes que foram apontadas. O desinteresse pode vir da antidialogicidade. O contexto social influencia na pesquisa do professor e é necessário refletir sobre a objetividade que homogeniza as ações, tendo sensibilidade para considerar o que os estudantes trazem de suas realidades. Para alcançar os alunos e tornar as aulas interessantes requer pensar em estratégias, e elas poderão vir de estudos.

Freire (2015, p. 29) explicou que pensar certo requer não se acomodar em suas certezas, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. O autor se refere ao “intelectual memorizador” que lê horas a fio, domesticando-se ao

²² Plataforma de compartilhamento de vídeos pela internet.

texto, mas não é capaz de relacionar o que leu, ao seu país, cidade, bairro, ou seja, à sua própria realidade. Acrescentou que uma das condições necessárias a pensar certo é não estar demasiado certo de suas certezas. O argumento de que não é possível mudar poderá conduzir a uma passividade que não enxerga mudanças. O contexto social pode ser interpretado como uma oportunidade de mudanças, conforme a fala abaixo no faz pensar:

Álvaro – Aqui na escola tem o problema das drogas, não há como fechar os olhos para isso. Você entra na sala e alguns alunos, em média de 10 a 15 alunos, estão diferentes, distantes, calados. Nós sabemos que eles usam maconha porque eles mesmos falam. Como alcançá-los? É uma realidade bem difícil. Você estuda, prepara a aula, mas os alunos da periferia vivem realidades chocantes. A BNCC fala lá, Contextualização Sociocultural do conhecimento²³, se você falar de armas e drogas eles se identificam. É difícil, mas se nosso trabalho precisa fazer sentido, a aprendizagem deles também precisa considerar suas histórias de vida (Reunião Pedagógica, 07/05/2019).

Muitos professores, embora sejam reflexivos, não conseguem modificar suas práticas, sentem-se estagnados diante da avalanche de problemas sociais que invadem a escola. Seja porque não enxergam possibilidades de romper um sistema que não atende às questões sociais vigentes onde tudo é fragmentado e desarticulado, seja por terem recebido uma formação também fragmentada que não os incentiva a continuar aprendendo. Esta não é uma tentativa ingênua de mudar o mundo, mas de comprometer-se com a realidade como algo que está sendo construído por todos. Intervir na realidade é uma escolha diária feita de pequenas decisões, de superar a acomodação vendo-a como um caminho para a inserção, para a decisão de fazer algo concreto. Freire (2015) explicou melhor:

A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2015, p. 75).

Em sua rotina de trabalho o professor demanda muito de si mesmo, há esforço e entrega constantes. Tardif (2010) interpretou que mesmo quando os alunos estão ausentes, os pensamentos e as ações dos professores estão voltados para eles. Isso também acontece com seus estudos, pois estudar com interesse está relacionado aos problemas da prática, às angústias e desafios. Nesse sentido é necessário encontrar sentido naquilo que fazem importando-se enquanto ainda está fazendo, compreendendo a dimensão social.

²³ Competência número um da BNCC: Conhecimento. Ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

A reflexão sobre a própria prática só poderá contribuir à medida em que reflexão e ação sejam um processo dialogicamente voltado para o social. Para que o professor encontre sentido em seus estudos e pesquisas, precisa considerar a que pessoas e situações sociais eles se destinam.

Para André (2012), o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, pois este é um movimento em prol do professor e não contra ele, responsabilizando-o sobre todas as mazelas da educação.

Os problemas e as características da realidade das escolas são questões que a todo o momento perpassam os estudos, o planejamento e as reflexões dos professores. A pesquisa pode trazer satisfação profissional quando o professor encontra sentido naquilo que faz e quando seus estudos impactam na formação de seus alunos. Segundo Libâneo et al. (2012) a pesquisa pode, inclusive, incrementar a competência profissional, já que para eles importa melhorar a qualidade das aulas para que a aprendizagem dos alunos seja mais efetiva. O professor estudioso de sua prática é aquele que, tomando como base um problema advindo da realidade, reflete profundamente como poderá fazer alguma coisa a respeito, que estuda e pesquisa para contribuir; é aquele que valoriza a maneira pela qual busca responder aos problemas do cotidiano ainda que não siga o rigor da pesquisa científica. Relacionar os conteúdos da aula com o uso de drogas e problemas sociais ou outros acontecimentos da realidade e do cotidiano de estudantes é necessário para que a aula se diga ‘de qualidade’.

Entende-se que apontar os problemas sociais como responsáveis pela desvalorização profissional não faz sentido, é necessário buscar alternativas que relacione os estudos do professor à sua comunidade. Essa é uma das faces da pesquisa que apresentamos anteriormente, a ‘Observação de realidade’. Os conteúdos não podem ser desconectados da realidade, é preciso uma junção para que cada ator dentro da escola entenda o sentido de estar ali, “num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional, e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto” (LÜDKE, 2001, p. 25).

Ainda sobre a desvalorização profissional como um fator que interfere no desejo de estudar, a questão econômica também foi citada:

Francisca – Eu passo quase 12 horas na escola e tenho poucos espaços disponíveis porque tenho dois cargos no Estado. Eu acredito que acima de tudo, até mesmo do desejo de pesquisar, está o fator econômico que não nos valoriza. Acredito que a baixa remuneração leva a uma desvalorização em massa. É um efeito cascata: remunera-se mal, aí você precisa trabalhar muito, logo não sobra tempo para pesquisas ou estudos. E no fim, jogamos a culpa no tempo. A pesquisa parece um universo paralelo: aquilo que você

deseja fazer está lá e aquilo que você realmente precisa fazer está aqui (Reunião Pedagógica, 28/05/2019).

José – Olha, ainda que nossos salários fossem bons, nenhum profissional quer perder o sentido daquilo que faz. Você quer ver o resultado da sua ação: se você estudou um autor e se sente pronto para falar sobre ele, você quer ser ouvido. Chegar numa sala de aula hoje e seu aluno não se importar com nada do que você está dizendo, ainda que você ganhe bem, mais cedo ou mais tarde você irá se sentir frustrado (Reunião Pedagógica, 07/05/2019).

A atividade de pesquisa relacionada à desvalorização profissional no sentido econômico, leva ao entendimento de que não há reconhecimento na carreira para aquele professor que é estudioso e se dedica a pesquisar em seu cotidiano. Observe mais este relato:

Edna – Acho primordial considerar as condições de vida, porque isso influencia na pesquisa. Para eu fazer mestrado, por exemplo, tive que dispensar algumas aulas e meu salário diminuiu mais de 500 reais. Se eu tivesse filhos, eu não poderia abrir mão desse valor e, conseqüentemente, não investiria em minha educação continuada ou, tampouco, pesquisa. Isso porque mestrado aumenta um pouco mais meu salário, mas pesquisa no dia a dia, artigos, essas coisas, não tem aumento, não (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

A falta de incentivo na remuneração culmina em uma sensação de desvalorização da carreira, do professor enquanto profissional. Os professores demonstram o desejo de investir tempo e recursos em sua formação continuada, desde que haja incentivos concretos tanto financeiros quanto no reconhecimento de seus estudos na carreira.

7 FATORES QUE POSSIBILITARAM A PESQUISA NO COTIDIANO DOCENTE

Diante de inúmeras dificuldades diárias e urgentes, a prática exige sensibilidade. É necessário criar um ambiente de pesquisa na escola, superando o discurso de que não há tempo ou espaço para que a pesquisa aconteça, ou ainda a ideia de que os colegas não irão se interessar em estudar juntos. Nesse capítulo final foram discutidos alguns fatores que possibilitaram que a pesquisa acontecesse no cotidiano docente. São fatores que estão interligados: gestão democrática; compreensão sócio-organizacional; utilização do momento do planejamento de aulas como oportunidade de estudo; atribuir sentido ao que fazem; a criação de grupos de trabalho e não permitir que os assuntos administrativos dominassem as reuniões.

A gestão democrática considerou as subjetividades dos professores a partir de uma compreensão sócio-organizacional não permitindo que os assuntos administrativos tomassem conta das reuniões. Além disso, criaram, juntos, grupos de trabalho com temas que fossem de interesse comum para atribuir um sentido ao que estavam fazendo utilizando, inclusive, o momento do planejamento de aulas como oportunidades de estudo e pesquisa.

Embora não tenha sido o objetivo desse estudo observar a postura da direção escolar ou sua influência no cotidiano da formação continuada de professores é importante destacar a gestão democrática como um aspecto que possibilitou os estudos coletivos dos professores.

O trabalho da gestão escolar não é uma tarefa simples. Subordinados a superintendências, conselhos e parâmetros nacionais, se orientam a partir de decisões superiores previamente definidas das quais, na maioria das vezes, não participaram. Ainda assim, assumir a responsabilidade significa reformular o trabalho considerando as especificidades de todos os atores que atuam na escola. Veiga (2000) explicou que uma gestão democrática visa romper com a separação entre o pensar e o fazer e busca resgatar o controle do processo. A diretora, em companhia da especialista, explicou um pouco como isso foi possível:

Azaléia - Eu resumiria em duas palavras-chave: praticidade e boa-vontade. Sem essas duas coisas acho que não funciona. Acho que não tem segredo, tem muita boa-vontade. Não é fácil, são muitas cobranças, muitas coisas para fazer. Tem dias bons, outros nem tanto. Nos dias em que vejo os professores desanimados eu digo para eles “vamos gente, nós conseguimos”. Eu me envolvo, porque eu acho que até para você cobrar alguma coisa você precisa saber fazer isso e é estimulando. E tem que haver muito respeito e paciência. Todos temos nossas dificuldades, mas se realmente estivermos dispostos a caminhar juntos, será preciso aprender a ouvir e a se entender. A comunicação é outra coisa muito importante. Eu sou firme porque as regras precisam ser cumpridas, mas não tem que ser um

fardo. Um sorriso aqui, um incentivo ali; acho que é o que tem feito nossos módulos²⁴ terem saído do “tolerável” para “interessante”. É uma dedicação diária, todos os dias é preciso repensar no que é melhor para todos (Diretora, Reunião Pedagógica, 07/05/2019).

Percebe-se que quando a Diretora diz ‘vamos gente, nós conseguimos’ ela se coloca como parceira e não em uma posição de hierarquia funcional. Há um respeito, atribuindo valor ao outro como pessoa que pensa. Há também paciência, aceitando ritmos diferentes, reconhecendo que todos são incompletos e podem errar.

A decisão de tornar as reuniões pedagógicas em momentos prazerosos e que fizesse sentido para os professores exemplifica refletir na ação, refletir enquanto se pratica a ação. A gestora dessa escola decidiu mudar e se colocou como parceira dos professores pensando em maneiras de alcançá-los, de ajudá-los. Ao mesmo tempo os professores responderam participando efetivamente das reuniões. Libâneo et al. (2012) explicaram que a mudança de uma cultura organizacional instituída e a introdução de inovações na escola precisa ser efetuada de modo planejado, cuidadoso, implicando ações e procedimentos muito concretos.

Havia muitos motivos para não acreditar que aquele espaço dentro da escola pudesse ser transformado. Era necessário resgatar a confiança e também a esperança dos professores, por isso, a preocupação maior estava em atribuir sentido às reuniões pedagógicas. A importância da gestão escolar como incentivadora dos estudos e das pesquisas dos professores não significa atribuir a ela toda a responsabilidade de garantir que o professor seja comprometido com seus estudos e pesquisas. Significa pensar que a gestão pode colaborar, e muito, para que elas aconteçam.

Utilizar-se da pesquisa para modificar a prática, valorizar a carreira e trazer benefícios para a escola são ações construídas coletivamente e que demandam tempo e comprometimento. Fazer das reuniões pedagógicas um espaço para a troca de experiência, compartilhar interesses e motivações, dividindo-se em duplas de trabalho, possibilitou a reflexão conjunta e estimulou os estudos dos professores sobre a temática por eles escolhida.

Compreensão sócio-organizacional significa compreender o contexto e organizar os recursos existentes de acordo com a realidade da escola. Significa respeitar as histórias de vida, os ritmos de trabalho de cada pessoa, os gostos, as dificuldades; ressaltando aquilo que possuem e não aquilo que lhes falta. O contexto social no qual a escola estava inserida, seus sujeitos e suas condições sociais possibilitaram alinhar aquilo que era obrigatório com o

²⁴ As reuniões pedagógicas em Minas Gerais são chamadas de módulo de acordo com o Ofício Circular DIPE nº 07/2017 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

desejo e condição dos professores. Essa análise da realidade foi muito importante para pensar em como incentivar os professores e mantê-los engajados a participar das reuniões pedagógicas. Nóvoa (2017) chamou isso de uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. Esse é um esforço diário que exige sensibilidade dos professores.

As reuniões aconteceram na biblioteca onde há um espaço capaz de acolher um número grande de professores. Para recepcionar os professores no momento da chegada, a equipe da cantina preparava um café especial. Cada semana havia um cardápio diferente. A mesa do café ficava logo na entrada, do lado direito, com toalha colorida, jarras bonitas para os sucos, uma garrafa de café e quitandas quentinhas feitas na própria escola. Foi nesse momento do lanche em que grande parte das entrevistas aconteceu. É um momento em que podiam sentar-se com calma para comer, descansar e trocar experiências vividas. Essa foi uma maneira confortante que contribuiu bastante para que o ambiente fosse acolhedor e estimulante. A ideia de recepcionar os professores com uma acolhida calorosa valoriza a subjetividade. Para Gatti (2013, p. 171) as questões da subjetividade são impossíveis de se descartar nos processos educacionais e enfatiza que “são seres humanos atuando /aprendendo com seres humanos, em condições sociais e psicossociais em uma dinâmica própria”.

Ainda que a escola tenha decidido mudar o modo de organizar suas reuniões, este trabalho não pretendeu fazer uma comparação entre uma e outra escola, mas torna-se importante mencionar um ponto divergente que contribuiu para que as reuniões fossem reformuladas. A primeira escola observada dispôs as carteiras para as reuniões de modo enfileirado, tradicional, onde os professores sentavam-se um atrás do outro. A segunda escola dispôs as carteiras em círculo possibilitando que os professores se vissem e interagirem uns com outros. É sabido que somente o círculo não resolve. Essa é apenas uma estratégia da postura dialógica e participativa.

A fala abaixo revelou que tomar decisões de maneira coletiva possibilita apoio mútuo, cooperação e maior engajamento:

Azaléia - Sempre procuramos trazer todos os assuntos que precisamos resolver aqui na escola, para o coletivo, para discutir em conjunto. No início é aquela confusão, todos falam ao mesmo tempo, mas num minuto percebem que precisam falar um de cada vez. Quando nos foi solicitada a leitura da BNCC, discutimos como seria. E um dos colegas sugeriu: como são dez competências e nós somos em 28 professores efetivos, ficariam dois temas para cada dupla e outra dupla com três. E cada um deles poderia escolher a competência que achasse melhor. O objetivo não era cumprir normas, era o de realmente trazer para o coletivo discussões pedagógicas que fizessem sentido para todos e que todos conseguissem pensar em seus conteúdos e atividades a partir dessas discussões. É um momento breve de

aprendizado, mas importantíssimo. Eu acho que isso também é aliar teoria e prática, não é (Diretora, Reunião Pedagógica, 07/05/2019)?

De acordo com a gestão, até o semblante dos professores mudava ao chegarem às reuniões e que, mesmo cansados, demonstravam interesse em participar. Nesse sentido, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) mencionaram que a pesquisa dos professores parece desenvolver neles motivação e entusiasmo em relação ao ensino, além de revalidar a importância de seu trabalho. Para os autores, existe na pesquisa dos professores uma potencialidade para promover melhorias mais amplas nas escolas e nos sistemas de ensino do qual fazem parte. A dedicação e o empenho certamente conduzirão a ações que apresentem resultados visíveis.

Outro desafio apontado pela gestão a partir do engajamento e da disposição dos professores em trabalharem coletivamente será o de reformular o projeto político-pedagógico da escola, assim que encerrarem o estudo das competências da BNCC:

Azaléia - Quando encerrar as apresentações das competências da BNCC estamos pensando em dividir o projeto político-pedagógico para que cada professor dê a sua contribuição também (Diretora, Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Nesse sentido, Veiga (2000, p. 3) explicou que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo, demandando lutar por autonomia e qualidade e que para que a construção do projeto político-pedagógico “não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”.

Salienta-se que os estudos da BNCC não se constituíram em uma atividade de pesquisa sistemática ou prolongada, mas ilustrou uma forma possível de aproximar os estudos do professor de maneira coletiva no ambiente escolar, o que consideramos positivo para incentivar os estudos dos professores.

Os professores desejam participar, ser ativos na escola, perceber mudanças a partir de suas contribuições e saber que estão, de fato, contribuindo para o refazer da escola. Seus estudos são importantes, desde que ouvidos e compartilhados.

Considera-se como compreensão sócio-organizacional também a capacidade de ajustar as tarefas do dia-a-dia ao contexto, considerando as especificidades tanto da relação sujeito-ambiente quanto na relação sujeito-sujeito. Como foi visto, um dos fatores que desestimula os estudos do professor é pensar que a realidade não pode ser mudada e culpar a desmotivação

dos alunos em aprender para justificar a falta de empenho para estudar. Nesse sentido, o relato abaixo apresenta que é possível considerar o contexto, problematizando-o:

Cláudio – Quando eu levei uma sequência didática para discutir a Competência 2²⁵ da BNCC, primeiro como você viu eu passei um vídeo para mostrar como o professor fez uma sequência didática em uma aula de Ciências. Mas meu objetivo em trabalhar o tema “pensamento científico, crítico e criativo” com os colegas, foi para ajudá-los a trabalhar com os alunos. Mas muitos confundiram sequência didática com plano de aula, por exemplo. A sequência didática é como uma atividade sequencial (Reunião Pedagógica, 16/04/2019).

Embora o objetivo desse estudo não tenha sido discutir metodologias de aula, o professor percebeu a necessidade de sugerir aos colegas uma outra forma de organizar o trabalho pedagógico, utilizando uma sequência articulada de atividades. Utilizou-se esse exemplo para afirmar que o professor foi capaz de relacionar um tema proposto ao ambiente da reunião pedagógica, articulando-os. Essa observação foi importante para demonstrar a importância em compreender o contexto para melhorá-lo, seja por meio de vídeos ou textos.

Todos os momentos podem se tornar momentos para estudo, desde que haja uma disposição e comprometimento para isso. A prática escolar é um objeto de estudo. Observa-se que o momento do planejamento das aulas foi um dos momentos em que mais ocorreram os estudos na escola, onde o professor refletiu, leu, fez anotações e procurou por atividades que fossem ao encontro das necessidades de seus alunos, sempre com um olhar atento à sua própria realidade. Vejam alguns relatos que demonstram o planejamento como uma oportunidade para estudos:

Shirley – Eu sempre volto nas minhas anotações. Eu tenho um caderno de plano anual. Aqui está, por exemplo, o mês de abril, eu divido a quantidade de aulas. Nesta folha estão os conteúdos, no caso do sexto ano são todos os conteúdos. Aqui nesta folha todos os objetivos e aqui uma lista de atividades para cada conteúdo. Esta é a minha base, facilita muito. Mas todas as semanas eu venho fazer o detalhado para cada aula, cada atividade, cada tarefa... Hoje eu estou aqui fazendo meu planejamento mensal então eu me entrego, eu me dedico muito porque sei que vou seguir isso o mês todo. Estava lendo aqui “Tempo de Ciências” porque esse livro tem experiências de alunos em projetos de ciências e eu quero ver se encontro alguma atividade para eles (Reunião Pedagógica, 04/06/2019).

O momento do planejamento é um momento de dedicação às atividades que serão utilizadas nas aulas, seja para curto ou longo prazo. Foi importante perceber que, ainda que o

²⁵ Competência Geral 2: Pensamento científico, crítico e criativo. Disponível em: < <http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>>
 Vídeo apresentado: “2016 | Versão completa - Wemerson da Silva Nogueira - Prêmio Educador Nota 10” <https://www.youtube.com/watch?v=1XRCyC1Pm38>, disponibilizado pela Revista Nova Escola, Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/5209/filtrando-as-lagrimas-do-rio-doce>>.

professor não avance em uma atividade de pesquisa de forma sistemática, organizar suas aulas ocasiona a leitura de livros, anotações ou refletindo qual atividade será mais coerente para a sua turma. Busca diversos recursos para auxiliá-lo no momento do planejamento e que não apenas em livros didáticos pré-definidos, como pode ser observado no relato abaixo:

Samuel – Eu estava procurando uma forma de explicar sobre fotossíntese e enquanto eu ia dirigindo me veio uma ideia que depois, é claro, eu reelaborei. Mas foi essa ideia que me fez completar todo o meu plano de aula, porque depois eu fui procurar em um livro de Ciências que eu tenho um pouco mais sobre fotossíntese. Mas outra coisa que me ajuda muito é conversar com os colegas. Quando tenho alguma dúvida que estou estudando, trocar experiências ajuda muito a entender o problema (Reunião Pedagógica, 18/06/2019).

O relato abaixo também demonstra a importância de um planejamento baseado em estudos, para que a intuição não seja a única possibilidade que o professor lança mão para resolver os desafios da prática:

Eliete – Eu considero que para dar uma boa aula é necessário fazer um bom planejamento. Mas às vezes com a correria o planejamento fica parado e você vai fazendo as coisas mais no automático, atendendo ao que foi proposto. Nós recebemos os objetivos dos conteúdos no início do ano, mas eu busco outras fontes, principalmente, na internet. Mas eu reconheço que é naquele momento em que você para e se dedica a alguma leitura mais atentamente, isso ajuda muito nas aulas (Reunião Pedagógica, 11/06/2019).

Realizar ações no modo automático se transformam em movimentos sem reflexão e hábitos repetitivos. É o contrário da práxis, que objetiva fazer a ligação entre teoria e prática e da prática com a teoria, e este movimento sem pensar pode ocasionar em uma prática sem sustentação suficiente.

Foi importante observar que no momento de preparar suas aulas o professor reúne os conhecimentos que possui seja em algum curso que tenha feito, seja uma lembrança de autores que leu. Ainda que a forma como se organiza não siga a mesma sistematicidade exigida pela pesquisa acadêmica, o que se deseja trazer como contribuição, é que os elementos da pesquisa apoiaram na organização dos estudos trazendo maior cuidado e clareza.

O que foi considerada como contrária à ideia de utilizar o momento do planejamento como oportunidade para estudos é utilizá-lo como um leque de opções pré-estabelecidas, ao que Demo (1997, p. 45) chamou de “cardápio cronometrado”, mas que poderia consistir na “reconstrução permanente dos conteúdos e procedimentos didáticos” para que se perceba no professor uma competência educativa, uma voz própria. Nesse sentido, o hábito de utilizar a pesquisa nesse momento fundamentará as ações do professor tanto de planejamento de aulas,

na construção de projetos pedagógicos, quanto nas escolhas individuais e coletivas. Ações baseadas em estudos anteriores auxiliam decisões futuras.

De modo geral, os professores demonstraram a preocupação em preparar uma boa aula, seja de forma mental ou escrita. Os cadernos de planos de aulas que os professores mostraram e a forma como se organizavam, demonstrou cuidado e dedicação. Isso vai na direção de “defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (FREIRE, 2000, p. 13).

Ao longo dos anos, professores inquietos estão procurando entender melhor a realidade, desenvolvendo uma capacidade de ler e agir na realidade da escola. Atribuir sentido foi uma das principais razões demonstradas pelos professores para considerarem agora as reuniões como sendo um dos momentos de importantes trocas entre os colegas.

O conjunto de interesses e de problemas que fazem parte da vida do professor aparece quando ele estuda. Uma tarefa iniciada sem fazer sentido pode ser esquecida minutos depois. Isso não é estudo, é uma deformação que a repetição vai criando, sem significado. Ainda que os estudos do professor não tenham a formalidade exigida pela pesquisa acadêmica, mas se estudam com interesse, isso foi interessante observar. Estudar com interesse, não para reproduzir algo sem sentido para ele. Por exemplo, a Secretaria Regional de Educação solicita o Projeto Político Pedagógico, trata-se de uma cobrança, porém seu sentido ou significado requer uma nova construção. Alguns professores farão às pressas, sem atribuir sentido, isso foi considerado como uma deformação do estudo. Não é estudo. Quando faz sentido, tem estudo, tem pesquisa.

Atribuir sentido significou compreender dimensões que ultrapassem a pesquisa, condições de trabalho, condições econômicas e sociais para ir ao encontro das necessidades primeiras, aquelas das quais precisa atender primeiro. Percebe-se que atribuir sentido aos seus estudos é atitude indispensável para manter o desejo e a motivação, como pode ser visto nos relatos abaixo:

Rosa – Eu acho que as reuniões pedagógicas melhoraram muito principalmente agora com as apresentações das competências da BNCC. Tem sido um espaço de ricas discussões com os colegas. Não temos outros encontros coletivos assim. Mesmo cansados conseguimos discutir e problematizar questões que são importantíssimas para a nossa prática. Acho que são sim momentos de estudo e reflexão (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Resgatar a credibilidade e a importância das reuniões utilizando o que Freire (1987) chamou de temas geradores suscitando assuntos que fossem de interesse comum para então problematizá-los foi uma decisão coletiva que estimulou os estudos dos professores. Os

professores sentiram-se sujeitos do processo de aprendizagem, capazes de decidirem coletivamente sobre seus estudos. Alarcão (2001) afirmou que os professores são atores de primeiro plano e por essa razão possuem um papel a desempenhar na política educativa, pois sua profissionalidade envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Para se sentirem atores de primeiro plano, os professores precisaram encontrar um sentido e sentirem-se participantes das ações que acontecem na escola.

Demo (1997, p. 41) concordou que é preciso encontrar um “tema predileto”, pois não é possível escrever sobre todos os assuntos e será a partir deste tema que o professor manterá seus estudos e seu aprendizado. Os professores fizeram uma reflexão profissional própria em colaboração com os colegas. Os estudos para as apresentações das competências nas reuniões não ignoraram a sistematicidade que a pesquisa requer, mas utilizaram a investigação tomando como ponto de partida uma nova perspectiva onde a reflexão comprometida e o diálogo foram instrumentos preponderantes.

Atribuir sentido foi relacionado a uma prática reflexiva. O relato abaixo demonstrou que para uma prática reflexiva, primeiro o professor precisa encontrar algum sentido em sua reflexão:

Sirlene – Eu diria que uma prática reflexiva é a que leva o professor a ser pesquisador. Para mim não adianta nada pesquisar sem antes ter refletido sobre aquele assunto, porque se eu não tiver aberta a novas descobertas e ao novo que vem como resultado da pesquisa, mas se eu de fato não estiver interessada, nada vai fazer sentido (Reunião Pedagógica, 21/05/2019).

Para atribuir sentido, primeiro foi preciso uma conscientização da importância da pesquisa em seu trabalho. A conscientização para Paulo Freire (1979, p. 15) consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. “Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. Ainda para o autor, o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Nesse caso, os professores entenderam que a realidade precisava ser modificada e que deveriam fazer algo a respeito. Esse entendimento exigiu que se baseassem em estudos e em leituras que pudessem dividir com os colegas. Sem a conscientização de que algo precisa ser feito, não é possível transformar a realidade.

Ser capaz de ir em busca de transformação sem que se perca o rumo de sua tarefa possibilitou uma tomada de consciência para enxergarem-se plenamente humano e suscetível a erros. Ainda sobre isso, Adorno (1995) foi enfático em dizer que é preciso se contrapor a

uma ausência de consciência para evitar que se golpeie para os lados sem refletir a respeito de si próprio, pois a educação só tem sentido quando dirigida a uma auto-reflexão crítica. Essa postura, de assumir-se como parte da realidade, permitiu a esses professores tomarem as rédeas das reuniões pedagógicas e perceberem que cada um precisava contribuir. Demo (1997, p. 26) afirmou que a cultura não é só “memória e preservação, é também chão do futuro feito com propriedade”. Por isso, ações coletivas entre os professores com o apoio da gestão escolar, somadas ao real interesse pela pesquisa, puderam contribuir de maneira positiva para a formação continuada. A relação entre pesquisa e formação, permitirá a valorização das pesquisas feitas pelos próprios professores e a forma como produzem conhecimento, desde que faça sentido para eles.

Encontrar um sentido para o trabalho significa também recuperar os objetivos da escola. Alarcão (2001) argumentou que a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida pois, para a autora, a escola é a própria vida, um local de vivência da cidadania. Corrobora-se que o tempo para os estudos devem ocorrer no presente, como prática diária e não apenas para um futuro incerto, quando houver uma oportunidade para a formação como algo distante ou apenas quando a agenda do professor permitir, mas que seja um tempo criado, desejado.

Libâneo et al. (2012, p. 529) chamaram de grupo de trabalho ou de discussão, a iniciativa de trabalhar em grupo e ressaltaram que é necessário um conjunto de habilidades entre as quais destaca “relacionar-se bem com os colegas, ter disposição para a colaboração, saber expressar-se e argumentar com propriedade, saber ouvir, compartilhar interesses e motivações”. Nesse caso, os professores se dividiram em duplas, para contemplar todos os temas da BNCC e puderam escolher uma competência para apresentar aos colegas. Essa forma de organização respeitou a autonomia dos professores e possibilitou ouvirem uns aos outros. Embora tenha sido difícil para os professores se encontrarem em momentos fora da escola, ainda assim se empenharam a apresentar algo de qualidade aos colegas como pode ser percebido nos depoimentos abaixo:

Shirley – Falar que foi fácil isso não foi, mas também não foi pesado, ao contrário, foi prazeroso. Após a leitura dos objetivos da competência que iríamos apresentar que foi sobre Comunicação, eu e minha colega nos reunimos no horário do almoço em um dia que nossos horários coincidiam para então pensarmos na apresentação. A BNCC é um assunto que nós professores iríamos estudar mesmo, mas dividir as competências ajudou bastante. Mas o mais importante foram as discussões após cada apresentação, não esperávamos essa interação dos colegas (Reunião Pedagógica, 16/04/2019).

Eliseu – Trabalhar em duplas foi bom. No início eu senti que era mais uma das muitas solicitações que nós recebemos da Secretaria e que tínhamos que entregar. Mas nós decidimos fazer a leitura da BNCC de maneira que não sobrecarregasse ninguém e isso fez toda a diferença. Porque é bom você preparar algo sabendo que seus colegas vão te ouvir, é diferente, não estamos acostumados porque é sempre para os alunos que fazemos as coisas (Reunião Pedagógica, 28/05/2019).

Os professores, embora lecionassem conteúdos diferentes, puderam discutir assuntos de interesse comum como carreira, valorização, políticas públicas, dúvidas sobre questões pedagógicas a partir de temas centrais como foram as competências da BNCC, por meio da decisão de grupos ou duplas de trabalho.

Segundo Fazenda (1991), um grupo de estudos só se consolida se houver a intenção de estruturar um projeto de trabalho conjunto, o que requer a orientação contínua e sistemática do coordenador do grupo e o envolvimento total de todos os seus membros. Apenas com um objetivo comum os professores podem decidir trabalhar juntos. O grupo de professores estudando juntos demonstrou que a formação do professor pode acontecer na própria escola e Freire (2006) confirmou que a formação se faz no âmbito da própria escola com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados resultante de agrupamentos de escolas próximas.

André (2012) também assegurou que para que o professor se torne um investigador de sua prática é necessário atender algumas exigências mínimas e uma delas é que ele atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo. Quando há um senso de coletividade isso exclui a individualidade, e aumenta a possibilidade de aprender com os colegas. Compartilhar suas experiências com os colegas possibilitou que este grupo de professores se comunicasse melhor e valorizasse seus estudos.

Por fim, outro fator que possibilitou os estudos dos professores foi a decisão de **não permitir que os assuntos de cunho administrativo dominassem as reuniões pedagógicas** e, para não submergirem em um mar de discussões vãs e a sensação ‘de estarem andando em círculos’, lutaram para que uma mudança acontecesse. O objetivo foi resgatar as questões pedagógicas como assunto prioritário, na tentativa de valorizar as reuniões. A diretora explicou melhor o que motivou essa decisão:

Maria - Eu ouvia somente comentários depreciativos sobre as reuniões nos corredores: cansativas, um fardo, que não deveriam existir, parecia que estávamos todos andando em círculos. Então comecei a pensar em formas de melhorar e a comida foi uma delas. Antes do professor vem a pessoa, o ser humano. Não são só as coisas materiais que fazem a diferença, não. Não adianta tecnologia se você não tem calor humano, não adianta o café se não tem os diálogos, o olho no olho. É se importar realmente com o outro. E é por isso que o café é tão acolhedor porque é o momento em que você

realmente se interage com as lutas de cada um. Eu costumo dizer que esse momento é como um abraço e se começa bem, termina bem (Tempo extra-aula, 15/11/2018).

A sensação de andar em círculos, desânimo, pode significar o excesso de tarefas sem sentido. O perigo de fazer algo de forma desenfreada ou por obrigação faz com que se perca o espírito investigativo que é a base para a atividade de pesquisa. Fragmentar as ações para atender à uma agenda produtivista que visa apenas um resultado e não se importa muito com o processo, direciona ações reprodutivas e com isso professores desmotivados.

Álvaro – Nós temos procurado ser o mais objetivos possível na primeira parte das reuniões. Primeiro são os recados, discutimos questões administrativas juntos, mas sabendo que o segundo momento da reunião é o que merece mais atenção: quando cada dupla de professor apresenta uma competência da BNCC (Reunião Pedagógica, 09/04/2019).

A decisão de priorizar as discussões pedagógicas ao invés de discussões administrativas nas reuniões de módulo possibilitou destacar as situações de aprendizagem, os desafios e a troca constante de experiências, o que demonstrou uma escola que pensou em si própria, como chamou Alarcão (2001) de escola reflexiva uma organização que continuamente pensa a si própria, envolvendo no processo todos os seus membros, pensando no presente para se projetar no futuro.

Os assuntos administrativos são importantes, inclusive para o funcionamento da escola, mas como explicaram Libâneo et al. (2012) as escolas são ambientes formativos e que as práticas de organização podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Isso significa pensar que a forma como cada um enxerga a atividade de pesquisa do professor no ambiente escolar pode favorecê-la ou dificultá-la.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início, este trabalho estava em busca da pesquisa do professor baseada no modelo de pesquisa acadêmica. A academia apresenta suas produções por meio de textos científicos de maneira formal e sistemática: primeiro é necessário formular um problema de pesquisa, definir um objetivo, justificar o porquê esse é um problema importante e especificar uma metodologia para só depois ir em busca de respostas para determinado problema. Algumas vezes são necessários longos anos para se obter um primeiro entendimento a respeito do problema estudado. Como pesquisadora, percebi que precisava me destituir do modelo de pesquisa acadêmica para que conhecer como os professores estudam.

O meu intuito inicial ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação foi tentar definir que tipo de pesquisa o professor da educação básica desenvolvia condicionando-a ao modelo de pesquisa acadêmica. Encontrei muitas outras atividades comprometidas com a prática as quais chamei de faces ²⁶ da pesquisa, sendo que, na primeira escola, essas faces não foram suficientes para que a pesquisa progredisse, mas os professores buscaram outras maneiras de produzir conhecimento. Na segunda escola observada, faces até semelhantes de pesquisa puderam auxiliar os estudos dos professores, utilizando as reuniões pedagógicas como oportunidades de estudo.

Ao mesmo tempo, pude perceber que a escola é disputada por, pelo menos, duas visões de mundo. Pelo olhar produtivista, que tem sido dominante e o cumprimento das orientações hierárquicas ganha maior importância do que o agir profissional, a autonomia na análise de situações e planejamento de ações diferenciadas. Não há espaço para o coletivo democrático, mas vence a organização burocrática. A visão de que tudo já está dado e que basta apenas reproduzir conteúdos pré-estabelecidos, talvez não exija muitas leituras e estudos. Já a visão de que o conhecimento é uma construção contínua; estimula a busca por recursos para estudar.

Para o professor da educação básica não é assim tão simples impor um rigor metodológico, até porque suas condições de trabalho são outras. O professor lida com uma realidade que lhe solicita ações imediatas em meio a inúmeros compromissos. Mas não podemos entender que por isso não há pesquisa, porque tivemos depoimentos por meio dos quais relataram que aprendem ao longo dos anos, e são feitas leituras, participação em

²⁶ Estou consciente de que ao chamar de faces da pesquisa ainda existe a influência de um modelo de pesquisa instituído. Considerando que este é um estudo exploratório, reconhecemos a necessidade de prosseguir as discussões sobre essa temática e seus desdobramentos.

reuniões e seminários, cursos, além da reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Alguns professores com mais tempo em aula e de escola, demonstraram propriedade ao falar sobre os problemas da escola, sobre estudantes e sobre como ensinar o seu conteúdo ou educar para a cidadania, mais amplamente.

Essas ferramentas, para a ação prática desenvolvidas ao longo da carreira, revelaram um desenvolvimento na compreensão de determinados fenômenos. Essa compreensão subsidia as ações do professor e são formas de conhecimento produzidas. Para além da formalidade dos métodos de pesquisa, acontece a produção de conhecimento. Foi possível compreender que o mais importante é a postura, a atitude em lutar para fazer algo para melhorar, seja por meio de pesquisa ou qualquer outra forma. Quanto maior o apoio diante de certas dificuldades, o professor se sentirá melhor amparado e poderá se empenhar em seus momentos de estudo.

O que acontece, mais comumente, é que professores trabalham intuitivamente com vários problemas de pesquisa ao mesmo tempo e mesmo quando um deles se mantém por alguns anos, a diferença está na forma como são construídos e apresentados os conhecimentos que advém desses problemas: nas entrelinhas, nas resistências, aprendendo com a prática e, em geral, o conhecimento desenvolvido aparece nas estratégias de ação, ou, é explicitado de forma verbal e não escrita. Não há prazos específicos ou metodologias declaradas e conscientes. Com algumas questões ele avança e outras são deixadas pelo caminho. Embora não defina uma metodologia e não apresente a sistematicidade exigida pela pesquisa acadêmica, o professor vai criando estratégias para responder às questões da prática e isso acaba por se constituir em conhecimento produzido. Constatamos que a intuição foi utilizada como forma de responder aos problemas da prática. Defendemos que o risco possa estar em utilizar apenas intuição ou a prática sobre a prática sem uma base teórica consistente, o que pode conduzir à reprodução de receitas prontas. Não basta haver estudos somente, ou intuição somente, mas uma articulação desses com a prática.

Com relação à formação continuada, foi possível perceber que ela não acontece somente em cursos de pós-graduação, seminários ou cursos de especialização, mas pode acontecer também nos momentos em que o professor decide debruçar-se atentamente em estudar os problemas reais que acontecem na rotina de trabalho. A formação continuada pode acontecer na atitude de estudar todos os dias. Em geral, os professores afirmaram com segurança que realizaram pesquisa em cursos de formação, no entanto, a mesma convicção não apareceu quando falaram sobre seus estudos na escola. Entendemos que falta maior apoio e melhores condições de trabalho, mais oferta de cursos e maior flexibilidade de horários para

que os professores consigam realizá-los. Estudar e pesquisar são atividades presentes na prática docente, mas que precisam ser melhor valorizadas e reconhecidas. É preciso não só garantir a carga horária sem atividades com educandos, mas respeitar esses momentos e o bom aproveitamento deles. Seja repensando a estrutura física da escola destinando salas para estudos dos professores; seja repensando as razões para as constantes interferências burocráticas que chegam de forma repentina e com prazos de execução muito curtos, fragmentando o tempo, o trabalho e a motivação dos professores.

Na primeira escola observada alguns fatores dificultaram que os professores conseguissem estudar na escola, entre os quais destacamos: o excesso das demandas das secretarias de ensino; infraestrutura inadequada onde os espaços não estimularam a participação; a fala central conduzida apenas pelas gestoras destinando pouco espaço para as falas dos professores e excesso de assuntos administrativos; prostração geral. As reuniões pedagógicas não fizeram sentido para os professores e desestimularam seus estudos, foram momentos desperdiçados.

Na segunda escola observada os professores encontraram uma maneira de estudar na escola através de estudos coletivos, priorizando as discussões pedagógicas ao invés de discussões administrativas nas reuniões. A pauta para os assuntos administrativos passou a ter limite de tempo com o compromisso assumido de não ultrapassar esse tempo deixando espaço para os assuntos essencialmente pedagógicos. Uma das iniciativas observadas foi um estudo de tema e objeto decidido pelos professores que se dividiram em duplas para apresentar aos colegas a parte escolhida.

Destacamos alguns fatores importantes que possibilitaram aos professores dessa escola intervir na realidade com base numa capacidade questionadora: gestão escolar democrática com um olhar sócio-organizacional lutando continuamente para não serem atropelados por assuntos administrativos e na busca por sentido no que faziam; considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos; disposição da sala, organizada de modo que as cadeiras foram colocadas em círculos; respeito e disposição em se ouvirem; a decisão de utilizar os estudos como parte da rotina escolar. Essa escola demonstrou o desejo em incentivar os estudos coletivos para responder aos problemas da prática, o que resultou numa melhor compreensão da realidade.

Observamos que a postura da direção escolar foi muito importante, mas como não tivemos desde o princípio desse estudo a intenção de analisar a gestão ou sua influência no cotidiano da formação continuada de professores, não teremos condições de fazer maiores análises. Fica, portanto, o desejo de tratarmos melhor esse assunto em outro estudo.

Para que os professores sigam na direção de estudos e pesquisas voltadas para a prática é preciso compreender, principalmente:

a) o tempo destinado a estudos já foi estabelecido em lei e dizer a todas as pessoas qual é esse tempo e negociar sobre como será utilizado. É preciso que haja uma pauta para cada dia de encontro. A pauta não pode ser alheia às pessoas, mas deve buscar a continuidade do que vem de reuniões anteriores, e deve acolher anseios e sugestões negociadas democraticamente em grupo; o grupo gestor tem responsabilidade especial nessa organização dos tempos e pautas, mas não pode agir de forma autoritária, nem hierárquica-deliberativa;

b) a pesquisa acadêmica não deve ser um modelo ideal para a educação básica;

c) a busca de informações na internet não é pesquisa;

d) é necessário um cuidado em valorizar as subjetividades envolvidas; organizar e aproveitar melhor o tempo extra-aula ou pedagógico que o professor tem em sua jornada de trabalho para estudos coletivos;

e) a estrutura da escola poderia ter melhores salas de estudo para os professores, bem como materiais de apoio como computadores e acesso à internet;

f) as secretarias de educação poderiam melhor orientar os professores em seus estudos, não por determinações impositivas, mas no sentido de colaborar para que estudassem e aprendessem com autonomia e de forma coletiva melhorando a comunicação;

g) docentes também podem assumir responsabilidades na gestão do grupo de estudos;

h) uma escola pode organizar vários grupos de estudos e não se deve impor que o coletivo todo seja um só grupo, pois isso impediria que as pessoas se enquadrassem melhor em seus interesses de trabalho;

i) as pesquisas realizadas durante cursos de especialização poderiam corresponder aos desafios e às compreensões da prática escolar, baseando-se em problemas emergentes do cotidiano da escola. Mas para que haja progressos e avanços não pode ser algo que se altera com muita facilidade. É preciso ter certa permanência.

De nada adiantará aos professores refletirem sobre a própria prática se não lhes forem oferecidas condições para que as mudanças ocorram. Enquanto isso não acontece, os professores continuam criando maneiras de estudar e pesquisar, desenvolvendo conhecimento para melhorarem a prática buscando maneiras de compartilharem o que tem feito, de escreverem um pouco mais e de buscar um engajamento coletivo. Ainda que o objetivo principal não seja a produção de textos científicos, consideramos importante registrar e compartilhar o conhecimento produzido. Este é um papel que precisa ser assumido, o de investir na formação como orientação e organização continuada. Com maior apoio o professor

poderá estudar na escola e produzir textos autorais. A pesquisa é importante sim, mas mais do que pesquisa valorizamos a atitude de enfrentar as dificuldades de ser um professor estudioso hoje. Entendemos que a dinâmica da aula é ativa, homogênea e exigente, mas ainda assim pode haver mais estudo e pesquisa para melhor atender às demandas que embora sejam plurais e urgentes, requerem profundidade e sensibilidade apoiadas em bases sólidas. É necessário lutar diariamente para que a pesquisa seja parte da jornada de trabalho do professor, para que haja discussões coletivas frequentes com apoio e orientação.

Por fim, confesso que no percurso dessa investigação a barreira do desânimo parou minha escrita por, pelo menos, três meses. Sentia-me perdida diante dos inúmeros obstáculos e de possibilidades a serem desvendadas, lutas, histórias de vida e a pesquisa parecia completamente sem importância. Fui e voltei; apaguei e reescrevi. Comecei de novo, avancei e retrocedi. Percebi que minha frustração estava diretamente ligada às ideias que alimentei de um professor de avental branco em um laboratório, quando na verdade desconhecia as muitas atribuições que o professor da educação básica possui além de dar aulas. Foram aparecendo muitas outras coisas além do que eu não estava procurando: intuição, diálogo, troca de experiências, esforço e autonomia. Tudo isso mudou minha percepção de “professor pesquisador” quando entendi que os professores tomam decisões importantíssimas todos os dias e que a maioria delas, nem sequer dá tempo de registrar. Foi a partir daí que compreendi que na educação básica a pesquisa se revela sob muitas faces, sob inúmeras condições de vida e trabalho, mas o que importa mesmo é a postura, a vontade e a luta de ser um professor interrogativa, que problematiza sua prática.

Nosso processo de formação se assemelha a uma longa viagem em que não se conhece o caminho. Curvas inesperadas, mau tempo, algumas pedras. Precisei parar para descansar algumas vezes, mas o segredo foi não desistir. O momento mais difícil foi analisar os dados. Havia muitas escolhas e a decisão do que escrever e do que não escrever impedia-me de continuar, além de trazer o sentimento de impotência. Foi necessário retomar o motivo que me trouxe até aqui, reler meus primeiros achados e maravilhar-me novamente com as primeiras descobertas que a pesquisa me trouxe. Foi preciso projetar o olhar para além dos dados, mas para os rostos, nomes e pessoas que eu havia conhecido e entrevistado. E foi assim, decidindo admirar o improvável, que retomei o ânimo e a paixão pelo meu trabalho. A cada quilômetro ‘percoescrito’, sentirá que é capaz de seguir um pouco mais adiante. Um mesmo caminho pode ser, por muitos, trilhado, mas cada um terá sua própria experiência. Toda ação educativa está na consciência de desembrulhar-se e se dispor a viver algo novo refazendo caminhos que já foram por outros percorridos, mas que também lhe serão

singulares. Desejo-lhes uma excelente viagem no caminho da formação profissional e que pesquisar e estudar não sejam um fardo, mas satisfação e contentamento!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar, SP: Editora Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2001.
- ANDRÉ, Marli; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; BEILLORT, Jacky et al. (Org). **Pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12º ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. (org.) Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In.: ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In: _____ (Org.). **Pesquisa Participante**, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984, p. 9-16.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed.
- BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 04 mar. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/cp1, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em 29. Mar. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.
- CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In.; (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1998. Coleção Leituras no Brasil.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. da SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Pratices Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Ser professor - é cuidar que o aluno aprenda**. 2011. São Paulo. Editora Mediação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 104-130.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. p. 137-152.

FAZENDA, Ivani. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 12ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª edição aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação, série 1, Escola, v. 11).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª Edição. Cortez, São Paulo. Autores associados. 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n° 129, p. 1085-1114, out-dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

GATTI, Bernadete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991. Tardif (2014)

GIL, Márcia Aparecida Jacomini Juca; CASTRO, Edimária. Carvalho. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 34. n. 2. P. 437-459, mai./ago.2018. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LAVRAS, **Lei Complementar Municipal nº 093**, de 15 de dezembro de 2006. Disponível em: <[http://200.198.41.151:81/legislacao/Lavras/LTM/LAVRAS%20LTM\(Enviado%20em%2027-1-2006%2008.25.03\).doc](http://200.198.41.151:81/legislacao/Lavras/LTM/LAVRAS%20LTM(Enviado%20em%2027-1-2006%2008.25.03).doc)>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ. 1999.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza. Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. rev. e ampli. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In.: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 107-127

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In.: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 27-54.

LÜDKE, Menga. (Coord.). **O que conta como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, 81-109, maio/ago. 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVII, nº 74. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 1983. Livro. 1. Tradução Rubens Enderle. 16ª publicação. 2013. São Paulo: Boi Tempo Editorial,. versão eletrônica. Disponível em: < http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/at_download/file> Acesso em 17 ago. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei n. 7109**, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>> Acesso em 21-abril-2019.

MINAS GERAIS. **Lei n. 15293**, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>> Acesso em: 21 abr. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei n. 20.592**, de 2012. Altera a Lei 15.293, de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado, e a Lei 15.301, de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de Defesa Social do Poder Executivo. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/01/02_lei_alteracao_carreira_professores_educacao_basica.html> Acesso em: 15 set. 2018.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza; DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, Otavio Cruz.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria De Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em 08 jan. 2019.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. p.153-181.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In.: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12° ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 91-105.

SOARES NETO, Joaquim José Soares; KARINO, Camila Akemi; JESUS, Girlene Ribeiro; ANDRADE, Dalton Francisco. **A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte**. Revista do Serviço Público. Brasília, DF, 377-391, 2013. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/265397064_A_infraestrutura_das_escolas_publicas_brasileiras_de_pequeno_porte>. Acesso em: 09_05_2019.

STENHOUSE, L. **Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heineman Educ, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200003>. Acesso em: 16 ago. 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. Tempos escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/209.pdf>> Acesso em 02 jan. 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. Tempos enredados na condição docente: narrativas de professores e professoras. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003.

VALLIN, Celso. Projeto CER: **Comunidade escolar de Estudo, trabalho e Reflexão**. PUC-SP, Tese de Doutorado. 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 1 - 11. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. p. 2017-236.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXO I

ROTEIRO DE CONVERSA

1. Porque escolheu ser professor? Conte-me um pouco sua história, você sempre pensou em ser professor? Você aprende a partir de sua ação prática em aula? Como você percebe isso?
2. Você faz anotações? Isso ajuda você a aprender?
3. Você conversa sobre suas aulas com alguém, de vez em quando? Ou sobre os problemas e desafios que encontra na docência?
4. O planejamento da aula pode ser mental e escrito. Você planeja suas aulas? Como?
5. Você tira certos tempos, de vez em quando, para dedicar ao planejamento de aulas? Ao fazer isso você anota alguma coisa, ou desenha, ou grava? O que escreve ou grava?
6. Planejar aulas causa reflexões e pensamentos ou colabora para surgir novas questões?
7. Quando planeja você costuma consultar livros, revistas, internet? Isso leva você a aprender coisas novas de vez em quando?
8. O que mais ajuda você a aprender coisas novas ou aprofundar o que já sabe?
9. Que desafios encontra na escola quando decide estudar no espaço da escola?

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental:

Pesquisador(es) responsável(is)
Cargo/Função:
Instituição/Departamento:
Telefone para contato:
Local da coleta de dados:

II - OBJETIVOS

III – JUSTIFICATIVA

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO AMOSTRA

EXAMES

V - RISCOS ESPERADOS

VI – BENEFÍCIOS

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

SE PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, _____ de _____ de 20____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação. Telefones de contato: 035 3829-1970/ (35) 9 9226-4408.