

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Área: Metodologia de Ensino

**Pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental no processo  
de formação continuada de professoras da educação infantil**

Tamy Aline Sato

Orientador: Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

São Carlos-SP, 2006

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Área: Metodologia de Ensino

**Pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental no processo  
de formação continuada de professoras da educação infantil**

Tamy Aline Sato

Trabalho de dissertação do programa de Pós-Graduação em Educação – Área: Metodologia de Ensino – Linha: Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

São Carlos-SP, 2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S253pt

Sato, Tamy Aline.

Pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental no processo de formação continuada de professoras da educação infantil / Tamy Aline Sato. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

114 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Formação continuada de professores. 2. Pesquisa-ação-participativa. 3. Educação infantil. 4. Educação ambiental. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

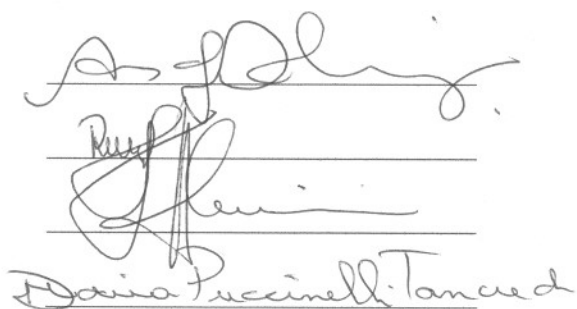
## BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Profª Drª Rosa Maria Tóro Tonissi

Profª Drª Haydée Torres de Oliveira

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written on horizontal lines. From top to bottom: Amadeu José Montagnini Logarezzi, Rosa Maria Tóro Tonissi, Haydée Torres de Oliveira, and Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi.

A meus pais, que muito me  
ensinaram e sem os quais  
este trabalho não  
seria possível.

## AGRADECIMENTOS

*A gratidão é um segundo prazer,  
que se prolonga a um primeiro,  
como um eco à alegria sentida no  
reconhecimento do prazer em  
receber.*

Agradeço, primeiramente, à minha mãe e ao meu pai que sempre estiveram presentes em minha tarefa mais difícil; educar o Felipe. Também por permanecerem sempre ao meu lado me incentivando e indicando os caminhos possíveis.

Agradeço ao meu filho Felipe por enriquecer minha vida e pela paciência nos momentos em que não pude estar presente.

Agradeço de todo o coração meu orientador, amigo, e psicólogo nas horas vagas, por ter me conduzido com tanta maestria e serenidade. Ter um orientador como ele é privilégio de poucos.

Agradeço à Marcia e ao Edson.

Agradeço minhas amigas de profissão, por ampliar meu universo, por me ensinar e por possibilitar a concretização de “nossos sonhos possíveis”.

Agradeço aos meus amigos e amigas Gabi, Flávia, Paula, Nicholas, Fabiana, Poli, Nana, Drica, Malu, Cae, Sidione, Rosilda, Juliana(s) e Tati.

Agradeço aos professores do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem me ajudado a plantar a sementinha desse trabalho.

Agradeço ao pessoal da Acipe 2006 em Educação Ambiental: ambientalizando e politizando a atividade sócio-educativa da Ufscar e ao Gepea (Grupo de estudo e pesquisa em educação ambiental), pelas provocações, discussões pertinentes e pelo acolhimento ao longo desses anos. Agradeço em especial à Prof<sup>ª</sup>. Haydée e ao Prof. Amadeu que sempre conduziram com tanto entusiasmo e carinho esse grupo.

Agradeço também à Prof<sup>ª</sup>. Regina, à Prof<sup>ª</sup>. América, ao Prof. Matheus e à Prof<sup>ª</sup>. Norma Felicidade por acrescentarem em meu percurso novas vivências e conhecimentos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que de forma direta ou indireta me ajudaram na elaboração deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal estudar a metodologia da pesquisa-ação-participativa enquanto “ferramenta” metodológica para a formação continuada na educação infantil. Caracteriza-se como um estudo de caso, enfatiza a interpretação das ações de um grupo, em um contexto, levando em conta a situação geral no momento da pesquisa. De acordo com Lüdke (2001), a importância da pesquisa tem sido reconhecida de maneira unânime, mas pouco se sabe sobre sua prática efetiva nas escolas. Neste trabalho foi possível desenvolver uma pesquisa coletiva que almejasse promover diálogos e partilhas acerca das responsabilidades cotidianas do trabalho profissional dos educadores. Foram desenvolvidos dois tipos diferentes de pesquisa. A primeira pesquisa, considerada como pesquisa de práticos, ocorreu no âmbito coletivo pelo grupo de professoras. Para tal, foi escolhida a temática sócio-ambiental e o trabalho coletivo foi intitulado de: “Interações sócio-ambientais e suas conseqüências na escola”. Este estudo teve como um dos objetivos proporcionar vivências dialógicas e democráticas de desafios à reflexão crítica a partir da proposta metodológica da pesquisa-ação-participativa e da proposta teórica de Donald Schön (1983, 1987), sobre a atuação docente enquanto processo emancipatório e de problematização compartilhada dos aspectos relativos às atividades cotidianas e de pesquisa na tentativa de compreensão e superação da realidade sócio-ambiental. Buscou-se verificar em que medidas e sob que aspectos o sócio-ambiente poderia interferir e até mesmo determinar a dinâmica da escola e da prática pedagógica. A segunda pesquisa, considerada como pesquisa acadêmica, teve por objetivo compreender o processo da pesquisa-ação-participativa, descrevê-la e analisá-la.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores(as), Pesquisa-ação-participativa, Educação infantil, Educação ambiental.

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

### 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

1.1. Formação de professores no Brasil e o professor na atualidade	15
1.2. Formação continuada de professores	23
1.3. A educação infantil no Brasil e a formação do educador da educação infantil	26
1.4. A educação ambiental	29

### 2. A ABORDAGEM METODOLÓGICA

2.1. Abordagem naturalístico-qualitativa	34
2.2. A pesquisa-ação	36
2.3. A pesquisa-ação-participativa e a formação de professores/as	38

### 3. A PESQUISA COLETIVA DE PRÁTICOS/AS

3.1. A Cidade Aracy e a Emei “Casa Azul”	41
3.2. Uma breve contextualização histórica	48
3.3. Formação do grupo de pesquisa coletiva e as professoras participantes	50
3.4. O processo investigativo da pesquisa coletiva de práticos/as	57
3.4.1. Primeiras evoluções de contribuição do grupo – encontros e desencontros	58
3.4.2. Etapas do desenvolvimento das atividades coletivas de pesquisa	
3.4.2.a. Levantamento das concepções iniciais das professoras com relação ao contexto sócio-ambiental da escola	63
3.4.2.b. Levantamento das hipóteses iniciais das crianças e análise coletiva	76
3.4.2.c. Aula passeio – Análise do discurso das crianças	86
3.4.2.d. Construção da maquete e seus significados	88
3.4.2.e. Discussão participativa: desafios, frustrações e conquistas	90
3.4.2.f. Balanço geral sob a perspectiva do grupo de professoras	92

### 4. UM OLHAR SOBRE A PESQUISA COLETIVA

4.1. A pesquisa-ação-participativa enquanto proposta de formação continuada	98
4.2. A pesquisadora frente a dois papéis	100
4.3. O processo investigativo - Subjetividades e significados	101

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6. REFERÊNCIAS



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Vista aérea do bairro Cidade Aracy.
- Figura 2. Mapa de São Carlos
- Figura 3. Crianças brincando próximo à escola.
- Figura 4. Erosão e assoreamento do riacho
- Figura 5. Descarga de esgoto
- Figura 6. Grandes erosões
- Figura 7. Queimada
- Figura 8. Panfleto para construção coletiva da avaliação institucional e funcional.
- Figura 9. Panfleto para a elaboração coletiva do  
Estatuto da Educação de São Carlos
- Figura 10. Observando o córrego poluído e as erosões
- Figura 11. Aula passeio
- Figura 12. Vista superior do bairro Cidade Aracy
- Figura 13. Desenho feito por criança de 5 anos
- Figura 14. Desenho feito por criança de 5 anos
- Figura 15. Desenho feito por criança de 5 anos
- Figura 16. Desenho feito por criança de 5 anos
- Figura 17. Atividade reflexiva sobre a formação do bairro
- Figura 18. Córrego da Água Quente
- Figura 19. Atividade educativa: Maquete
- Figura 20. Atividade educativa: Maquete
- Figura 21. Sala de leitura
- Figura 22. Sala de leitura
- Figura 23. Sala de imaginação e fantasia
- Figura 24. Sala de Jogos

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Principais pontos priorizados nos relatos

Quadro 2. Pedido de sugestões para tomada de decisões

Quadro 3. Tabela de horários

Quadro 4. Cronograma do Projeto Meio Ambiente

Quadro 5. Cronograma utilizado no desenvolvimento da pesquisa

Pra quem eu falo

Somos alguns, companheiros, poucos, e somos desiguais  
Há nomes diversos para todos nós: cientistas, estudantes, professores,  
sujeitos a quem interessam a consciência do povo e a cultura popular.

Mas são poucos aqueles a quem o interesse  
obriga ao compromisso.

Há o "puro pesquisador da cultura", caçador de borboletas  
das coisas que o povo vive, pensa e cria.  
Coisas que ele escreve como peças raras de museu,  
palavras que coleciona: a fina artesanaria do saber erudito.  
Há também o professor calçado de bons propósitos.  
Ele vai à "roça" e à "favela": educa, alfabetiza, ajuda.  
Participa da vida do povo do lado de fora das lutas populares.

É um outro bom caçador de palavras  
e crê que elas podem mudar o mundo.

Há também o educador popular, o sujeito que suja as mãos  
de sua ciência e arranca do seu trabalho uma arma a mais  
na linha de frente da prática política dos subalternos.  
Ele não caça nada, luta a seu modo a luta necessária.

Estas *canções de pensar* sobre a educação do povo  
foram escritas para os três  
e são dedicadas ao que menos precisa delas,  
porque sabe cantá-las com os seus atos.  
Porque aprendeu antes a passar de educador a militante.

## APRESENTAÇÃO

Assim que iniciei minha carreira de professora pude perceber os bastidores da escola e compreender melhor a diferença entre um educador engajado politicamente e consciente de sua posição, isto é, um verdadeiro “caçador de bons propósitos” e um professor sem muitos propósitos, interessado em cumprir o necessário para obter o seu salário ao findar o mês.

Entre outras coisas, acredito que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, exige estética e ética, exige saber escutar, exige que o professor esteja comprometido e que reconheça que a educação é, antes de tudo, ideológica (FREIRE, 1996 p.7).

Pude verificar, ao longo desta pesquisa, que existe uma gama muito grande de professores/as comprometidos/as, isto é, que reconhecem a importância em se tornar um “caçador de bons propósitos”. Muitos o são, outros, infelizmente, na prática, acabam por não realizar ações intencionais que apontem para mudanças que promovam maior igualdade social, econômica e cultural. Pesquisas recentes apontam que, ainda hoje, muitos professores/as, por desconhecimento, às vezes, acabam reproduzindo a educação tradicional que tiveram quando educandos.

Meu interesse pela temática da formação continuada de professores/as da educação infantil surgiu de tais inquietações e pode ser concretizado pelo desejo coletivo de trabalho do grupo de professoras<sup>1</sup> da pré-escola em que eu trabalhava e ainda trabalho.

Autores de diferentes correntes teóricas como Paulo Freire, John Elliott, António Nóvoa, Henry Giroux, Corinta Geraldi, entres outros, têm defendido que a pesquisa, no contexto da escola pública, pode e deve se desenvolver de modo que os/as professores/as possam tomar para si o direito pela direção de seu próprio trabalho, reconhecendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo que vai além dos conhecimentos dos conteúdos, pois dependendo da forma como for tratada implica tanto

---

<sup>1</sup> Pelo fato de todas as participantes da pesquisa pertencer do sexo feminino, serão identificadas como professoras, educadoras e afins.

o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 98).

De acordo com Lüdke (2001), a pesquisa tem se apresentado como componente necessário ao trabalho e à formação dos professores/as e encontra-se presente em obras de inúmeros estudiosos da educação, bem como em leis, projetos e planos governamentais. Segundo ela, a importância da pesquisa tem sido reconhecida de maneira unânime, mas pouco se sabe sobre sua prática efetiva nas escolas.

No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldi, 1996; 1998); e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999) (LÜDKE, 2001, p. 81).

Foi considerando a pesquisa como componente essencial na formação continuada de professores/as, a complexidade e a riqueza da escola e a boa relação entre as professoras atuantes em uma pré-escola municipal, situada na periferia<sup>2</sup> urbana da cidade de São Carlos (SP), que nos arriscamos a vislumbrar uma pesquisa que pudesse ser desenvolvida coletivamente desde a concepção inicial de um projeto, com a escolha de um tema, até a elaboração dos informes finais de uma pesquisa.

A idéia de elaborarmos tal investigação se desenvolveu à medida que percebemos que a fluidez e dinâmica da escola dificultava o diálogo acerca das responsabilidades cotidianas e também à medida que percebemos que o trabalho profissional poderia ser melhor desenvolvido se partilhássemos mais e melhor nossa prática docente.

Neste trabalho foram desenvolvidos dois tipos diferentes de pesquisa. A primeira pesquisa, considerada como pesquisa coletiva de práticos/as foi desenvolvida por um grupo de professoras. Para tal, foi tomada como linha condutora a proposta teórico-metodológica da pesquisa-ação-participativa e a temática sócio-ambiental.

Assim, este estudo teve como um dos objetivos proporcionar vivências dialógicas e democráticas de desafios à reflexão crítica sobre a atuação docente

---

<sup>2</sup> Neste caso, será atribuído à palavra periferia o sentido pejorativo de bairros mais pobres e menos desenvolvidos e não apenas no sentido de periférico geográfico.

enquanto processo emancipatório e de problematização compartilhada dos aspectos relativos às atividades cotidianas, na tentativa de compreensão e superação da realidade sócio-ambiental.

Acreditávamos, inicialmente, que haveria estreita relação entre o contexto vivido fora da escola e a (re)construção do contexto escolar. Desse modo, ficou definido como título da pesquisa: “Interações sócio-ambientais e suas conseqüências na escola”.

Desejávamos verificar em que medida e sob que aspectos o sócio-ambiente poderia interferir e até mesmo determinar a dinâmica da escola e da prática pedagógica.

A segunda pesquisa considerada como pesquisa acadêmica teve por objetivo compreender o potencial da pesquisa-ação-participativa como “ferramenta” metodológica para a formação continuada das professoras da educação infantil. Desse modo, a segunda pesquisa objetivou lançar o olhar sobre a primeira em busca de compreender o seu processo, descrevê-lo e analisá-lo.

A pesquisa que se realiza nas escolas por professores/as tem fundamentos e objetivos diferentes das pesquisas universitárias. O objetivo principal da pesquisa realizada por professores/as no âmbito escolar visa propiciar experiências reflexivas sobre casos concretos para o aprimoramento da prática pedagógica; tal experiência não deve necessariamente produzir um novo conhecimento teórico. A pesquisa universitária, por sua vez, busca compreender a educação na sua totalidade e sistematizar teoricamente seus dados produzindo novos conhecimentos.

Para Tardif, citado por LÜDKE (2001), a diferença entre pesquisa universitária e a de professores/as de escola básica não pode ser colocada em termos de uma oposição entre teoria e prática, mas sim como relação entre diferentes atores, ambos possuidores de práticas e saberes.

Desse modo, não se devem comparar os dois tipos de pesquisa, mas a contraposição de idéias e o debate entre pesquisadores/as universitários/as e professores/as pesquisadores/as pode se apresentar como uma importante estratégia de elaboração de novos conhecimentos no âmbito educacional.

Ainda que não aponte para respostas acadêmicas tradicionais esta pesquisa mostra-se relevante, pois busca aproximar o olhar para o interior da escola não através daquilo que ela simplesmente sugere ser, mas a partir do olhar de quem vive e convive nela e (re)conhece suas entranhas.

De acordo com Lüdke e André (1986) existem diferentes formas de pesquisa qualitativa, entre as quais destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso. Segundo elas, esses tipos de pesquisa vêm ganhando crescente aceitação nos estudos relativos à educação devido ao fato de que demonstram grande potencial para estudar questões relativas à escola.

A pesquisa acadêmica caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que enfatiza a interpretação em um contexto, levando em conta a situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais, humanos, estrutura física, administrativa, etc. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação e buscam relatar a realidade revelando a experiência de um grupo específico (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Como já citado, o objetivo geral deste estudo centrou-se na compreensão sobre o processo da pesquisa-ação-participativa à luz do referencial teórico tomado como base, isto é, teve a intenção de verificar em quais aspectos a pesquisa-ação-participativa pode ou não ser considerada uma proposta alternativa e viável para formação continuada de professores/as. Nesta pesquisa, investigamos também quais são os elementos dificultadores e facilitadores para que tal proposta possa ocorrer nessa perspectiva.

A questão chave da pesquisa acadêmica resume-se em buscar “Quais elementos o processo de pesquisa-ação-participativa e as estratégias comunicativas podem apresentar na formação continuada das professoras da educação infantil de forma a contribuir para práticas emancipatórias?”

Faz-se importante notar que a pesquisadora é membro do grupo de educadoras atuantes na escola em que a pesquisa coletiva de práticos/as se realizou. O fato de pertencer ao grupo foi um aspecto facilitador para que a pesquisa pudesse ser realizada na metodologia da pesquisa-ação-participativa e ao mesmo tempo dificultador no sentido de que, para a pesquisadora, foi tarefa complexa manter uma posição constante de aproximação e distanciamento, característica considerada pelos meios acadêmicos como importante para a realização de uma boa pesquisa.

Desse modo, estarão presentes ao longo desse estudo tanto a primeira pessoa do singular quanto a primeira pessoa do plural. O eu e o nós vão se mesclando ao longo desse trabalho. Ao redigir este texto, estive atenta na conjugação dos verbos na tentativa de facilitar para que o leitor pudesse ter clareza quando o texto refere-se às

minhas concepções individuais, baseadas no referencial teórico escolhido, e quando as concepções e as decisões foram tomadas pelo grupo.

Além disso, esse trabalho teve também como proposta promover aberturas para a fala e para a escuta, numa perspectiva dialógica e dentro de uma proposta de pesquisa-ação-participativa, na tentativa de apontar alternativas e caminhos para a concepção de espaços, de tempos e de partilhas direcionadas à reflexão, ao planejamento, à ação e à observação, de forma a criar um circuito cíclico, que não almejasse encontrar certezas e verdades, mas abrir horizontes às possibilidades de um fazer docente emancipatório. Baseou-se na perspectiva de que muitas das dúvidas advindas do fazer cotidiano ou do compartilhamento de problemas, através da troca de experiência e do próprio diálogo, trazem à consciência novas realidades. Assim, tivemos como mola propulsora a idéia de que desempenharíamos ações mais intencionais no dia-a-dia das aulas, modificando nossa prática e envolvendo também as crianças no processo de ensino e aprendizagem.



## **1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

### **1.1. Formação de professores no Brasil e o professor na atualidade**

Não foi por acaso que em 1999, ao ingressar no curso de pedagogia da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), fui surpreendida com inúmeros congressos e encontros na área da educação em que estavam em pauta temáticas que abordavam a educação na contemporaneidade, particularmente, relativas aos desafios e às perspectivas em busca da identidade do/a educador/a.

Confesso que não pude entender de imediato o motivo e preocupação em se promover debates e discussões acerca da identidade do/a educador/a. Estava claro, para mim, ainda iniciante, que o/a educador/a pertencia a uma profissão consolidada, já que havia cursos de magistério e pedagogia para tal profissionalização.

Entretanto, as discussões propostas no contexto em que iniciei meus estudos eram bastante complexas e coerentes. Apenas com o passar dos anos na universidade fui gradativamente percebendo a gravidade e a importância de firmar aos educadores/as uma identidade própria da profissão. A redução da profissão docente a um conjunto de técnicas e competências e a separação entre o profissional e o pessoal acabou por gerar uma crise na identidade dos professores/as.

O final da década de 1990 foi marcado por discussões relativas à reformulação dos Cursos Normais de nível médio e das Licenciaturas e também dos cursos de Pedagogia. Argumentava-se na época que havia necessidade de melhorar o ensino através de uma melhor formação do corpo docente. O fracasso escolar naquele momento era justificado principalmente pela má formação dos profissionais da educação. Os/as professores/as, como menciona Schnetzler (1998), eram culpabilizados pela baixa qualidade na educação:

Nestes tempos atuais em que temos nos defrontado com a implantação de parâmetros curriculares nacionais, de programas de “treinamento” de professores à distância, de intervenções por meio de avaliações e outros controles propostos pela área governamental temos constatado em todas

essas ações a exclusão a participação dos professores que, no entanto, têm sido sempre culpabilizados pela baixa qualidade da nossa educação. Ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-se sempre fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, concebendo-os como meros executores de propostas e idéias gestadas por outros (SCHNETZLER, 1998, p. 7).

Em 1996 houve a reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96. A nova lei apontou para que a formação de professores/as passasse gradativamente do nível médio para exclusivamente o nível superior. Tal decisão baseou-se nas discussões recorrentes da época e na comprovação de que um dos aspectos relevantes à profissionalização do/a educador/a relaciona-se ao nível de ensino que lhe é cobrado para sua atuação. A partir de uma tendência mundial foi reconhecida legalmente no Brasil a necessidade de elevação da formação inicial dos quadros do magistério a níveis superiores.

Também a formação de profissionais de educação infantil passa a ser discutida com mais vigor em virtude das especificações da mesma, que propõe, em seu artigo 87, § 4º: *“até o fim da década da Educação<sup>3</sup> somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*.

Também os artigos 62 e 63 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96 passaram a ser compostos dos seguintes textos:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão:  
I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

---

<sup>3</sup> Pelo artigo 87 da LDB foi instituída a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação da nova legislação, isto é, de 1997 à 2007.

Para agilizar a formação profissional do educador criou-se uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, deveriam se encarregar também da formação do profissional de educação infantil.

Por conta desta estratégia política a descaracterização profissional dos/as professores/as produzida ao longo do tempo apontou para uma tendência de diminuir em longo prazo, pois a nova lei passou a cobrar maior qualificação do profissional docente. A proposta, em si, pode ser considerada positiva, mas os movimentos transitórios para a sua concretização promoveram dificuldades aos educadores/as, que se dispuseram em buscar um novo grau de formação.

Em São Carlos, na época em que a lei foi assinada grande parte dos/as educadores/as em exercício apresentavam apenas a formação na modalidade do ensino médio do curso normal conhecido como magistério. A nova legislação não apresentava, a princípio, prejuízos aos educadores/as, pois o decreto previu a admissão de profissionais com a formação mínima para o exercício do magistério a modalidade normal em nível médio até o final da década da educação, isto é, até 2007. Além disso, para profissionais concursados e atuantes também não deveria haver prejuízos, pois estes tinham através de concurso direito adquirido sobre a função. Entretanto, o fato da lei prever que parte destes cargos seriam extintos na vacância, isto é, que deixariam de existir com a aposentadoria dos concursados em que o requisito era apenas o magistério, causou mal estar entre os membros da categoria e fez com que muitos desses profissionais procurassem a formação do ensino superior.

Muitos fatores colaboraram para que houvesse certo desconforto entre os servidores da educação municipal de São Carlos em relação às mudanças expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o processo de reelaboração do Estatuto da Educação do município em 2005 e 2006 colaboraram para a disseminação do sentimento de medo pelo porvir, isto é, temia-se que os direitos já estabelecidos passassem a não ser os mesmos para todos os servidores, podendo ser tratados de modo diferenciado pelo setor administrativo, criando-se assim uma atmosfera de incertezas e de desconfiança.

Os governos municipais passaram a incentivar a formação dos profissionais da educação tanto com relação à formação inicial como à formação de professores/as em exercício em Institutos Superiores de Educação (ISE). Para os professores/as em

exercício o incentivo dava-se através de cursos de formação continuada e/ou de convênios com os Institutos Superiores de Educação e, em alguns casos, a partir da concessão de bolsas parciais.

Com a criação destes Institutos o Estado retirou das Universidades parte da responsabilidade de formar o contingente de professores/as criando uma nova instância para sua formação, o Curso Normal Superior. Estas modificações tiveram grande repercussão na vida e no cotidiano dos/as professores/as em exercício e ingressantes que optaram por se qualificar em nível superior. Também ocorreram ofertas específicas de licenciaturas em diferentes partes do Brasil.

Historicamente houve uma desvalorização da profissão docente, parte dessa desvalorização se deve ao fato de que os profissionais da educação passaram gradativamente a receber baixos salários e, por consequência, passaram a realizar dupla jornada de trabalho, criando-se a cultura da “dobra” de período de trabalho. A legislação atual permite que a “dobra” aconteça com legitimidade. Entretanto, tem sido discutido no âmbito acadêmico e administrativo a possibilidade de que o trabalho docente se realize exclusivamente em jornada única de trabalho, ainda que a carga horária seja ampliada de 4 para 6 horas diárias.<sup>4</sup>

É consenso entre os profissionais da educação que trabalhar na mesma função no período matutino e vespertino é tarefa muito cansativa e reflete na qualidade da educação que se oferece, mesmo assim, muitos professores/as em exercício optaram por continuar seus estudos deparando-se com a seguinte problemática: “Onde estudar?” As faculdades públicas de pedagogia oferecem vagas limitadas e a competição é acirrada até mesmo para aqueles que acabaram de concluir o ensino médio ou realizaram cursos específicos para o vestibular. Assim, parte dos/as professores/as em exercício optaram por pagar por sua formação, ou pelo menos por parte dela. A prefeitura de São Carlos, por exemplo, firmou convênio com uma universidade particular para que os professores/as em exercício pudessem cursar o ensino superior.

---

<sup>4</sup> O novo Estatuto da Educação de São Carlos já prevê esta mudança. A partir do segundo semestre de 2007 os professores(as) que aderiram ao novo estatuto têm sua carga horária ampliada de 4 para 6 horas diárias, sendo que uma hora diária fica atribuída ao planejamento.

Assim, a vida de muitos professores/as em exercício, que já estava difícil, por conta das dificuldades diárias da dobra e dos baixos salários, ficou ainda mais difícil ao escolherem estender a formação para o ensino superior. Além de ter que continuar cumprindo com a jornada dupla de trabalho, muitos optaram por voltar a estudar freqüentando aulas noturnas. Havia, ainda, a necessidade de responder às exigências acadêmicas do ensino superior, como fazer resenhas, seminários e estudos dirigidos, que normalmente são cumpridos fora do horário regular das aulas. Além disso, os/as estudantes-professores/as se deparavam na graduação com a problemática da dicotomia entre a teoria e a prática.

Muitos reflexos da dicotomia entre teoria e prática na formação de professores/as podem ser notados na trajetória histórica da educação. As teorias acerca dos processos educativos têm sido elaboradas historicamente não por aqueles que foram educadores de ofício, mas por filósofos, biólogos, psicólogos e sociólogos como Rousseau, Froebel, e Dewey. Não se pode negar que tais teóricos muito contribuíram para o pensamento acerca da educação e para que esta pudesse progredir. Entretanto, a dicotomia histórica entre o fazer e o pensar colaborou para que o ensino fosse interpretado como um receituário a ser habilmente aplicado.

O fato de os professores/as serem considerados como meros executores das idéias alheias, a falta de *status* e de reconhecimento e também a ausência de uma identidade própria e devidamente definida da profissão vêm colaborando para que os estes sejam vítimas das condições estruturais da escola e dos sistemas de ensino e vice-versa.

Entre os fatores que colaboram para que o educador “sofra” do chamado “mal-estar-docente”, em que os sintomas expressam-se em desinteresse, apatia, desmotivação e insatisfação profissional destacam-se, entre outros: o número excessivo de alunos nas salas de aulas, democratização a baixo custo do ensino e a massificação da educação, o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, que faz com que o educador sintasse inseguro, visto que a formação inicial nem sempre é capaz de responder às exigências da realidade escolar.

Tais fatores influenciam na maneira como os próprios profissionais se percebem e na forma como se motivam ou são motivados, afetando diretamente a qualidade do ensino e, por conseguinte, os alunos, a sociedade e o futuro da sociedade.

Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reprodutível e envolver conflitos de valores (SCHNETZLER, 1998, p. 8).

A complexidade das ações pedagógicas, advindas das novas exigências sociais e econômicas, tem provocado acirradas discussões nos centros acadêmicos em torno da temática da formação de professores/as, tanto no Brasil como em outros países.

De acordo com Mizukami (2002), aprender a ensinar é um processo complexo, que se prolonga por toda a vida profissional dos/as professores/as. Assim, o ensino e sua prática não podem ser tratados como algo definitivo e sim como passíveis de mudança. O ser humano também é inacabado e justamente por isso o processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido como uma ação permanente (FREIRE, 1996).

É preciso considerar a natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência, a aceitação do processo de negociação pelos integrantes do grupo, a importância da partilha de idéias, a explicitação dos objetivos que devem conduzir o trabalho, a reflexão e a busca por tomar a realidade como fonte direta de aprendizagem e principalmente, considerar que os educadores/as devem ter a consciência do seu dever e de sua responsabilidade por sua própria formação.

Nesse sentido, faz-se importante repensar a formação de professor/es, considerando a formação continuada como um aspecto relevante no processo de renovação da escola e das práticas pedagógicas. Para tal, é preciso reagir à “perspectiva clássica” que enfatiza a “reciclagem” de professores/as, como se fosse possível “reciclar” pessoas, em que a concepção de formação de professores deve acontecer a partir de um movimento de “cima para baixo” em que se valorizam apenas os espaços produtores de conhecimento, como as universidades.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 24).

Porto (2000) salienta que a construção de um novo projeto de formação continuada de professores apresenta-se como um desafio inadiável e deve preocupar-se,

sobretudo, a respeito de “como formar” o professor para esse “novo tempo”, para essa “nova escola” que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam, e, também, a respeito da maneira de privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”.

Muitos autores têm defendido que:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Esta capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente em função da experiência, de competências e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2002 p. 13).

Os estudos sobre 'ensino reflexivo', mesmo quando considerados a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos têm aglutinado atualmente as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores/as.

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a reflexão na ação – ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são os momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão. (NÓVOA, 1992, p. 24)

Também Paulo Freire (1996) explica que: *A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.* (p. 38). Para ele, quando pensamos criticamente sobre as práticas anteriores podemos planejar melhor sobre nossas próximas ações. *Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática* (p. 39).

Desse modo, o conceito de "reflexão na ação" (SCHÖN, 1983, 1987) assume extrema importância ao se considerarem as situações em que o/a professor/a toma decisões ao longo da aula, a partir de interpretações não previstas das situações práticas. Este conceito se refere a um processo dinâmico, muitas vezes imprevisto, no qual as

decisões são tomadas a partir de diferentes leituras e de mensagens não previstas da realidade.

Perrenoud (2002) lembra-nos que Schön desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo na tentativa de combater a ilusão de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional. Além disso, nos indica a necessidade de se criarem ambientes propícios para a reflexão.

A escola pode e deve ser considerada como um *locus* de formação continuada, em que se considera o ciclo de vida dos professores/as e se valoriza o saber docente: "*os saberes de experiência fundamentam-se no cotidiano escolar e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.*" (CANDAU, 1996, in: CARNEIRO, 2005, p.146).

Paulo Freire defende que:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que o pensar certo procura (FREIRE, 1996, p.38).

Para Freire (1996), quando os indivíduos passam do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica eles se autopromovem. É nesse sentido que defendo que os processos de desenvolvimento profissional e de formação continuada de professores/as podem e devem desenvolver-se de modo que os professores/as possam autoformar-se, tomando para si a condução de seu próprio trabalho, através de um processo constante da busca pelo conhecimento.

Nesse sentido, o conhecimento deve ser considerado enquanto um importante conceito a ser tratado, bem como a construção do conhecimento próprio da docência, que Shulman (1986) denominou de "conhecimento pedagógico do conteúdo".

O conhecimento dos professores/as deve ser compreendido como um conjunto de concepções epistemológicas, que são "concepções globais, preferências pessoais, conjuntos completos de argumentações, nem total e coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem" (GIMENO, 1998, citado literalmente por PACHECO & FLORES, 1999, p. 16). Esse tipo de conhecimento deve aliar dois domínios conceituais, o da área específica e o da pedagógica, a um processo de reflexão.



## **1.2. A formação continuada de professores**

Durante algumas décadas a educação continuada foi considerada uma boa estratégia para atenuar a suposta defasagem da educação inicial. Considerava-se que pelo fato da formação inicial de professores/as não atender às necessidades práticas deveria haver cursos para sanar as deficiências de profissionalização.

Vários termos são considerados pelo senso comum como termos equivalentes, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e formação continuada expressam os tipos de formação que se realiza após a formação inicial. Entretanto, de acordo com a literatura atual, não são sinônimos. Marin (2000) realiza uma discussão acerca de diferentes entendimentos que tais termos podem ocasionar.

O termo “reciclagem”, que foi muito utilizado na década de 1980, é ainda adotado principalmente pelo senso comum e está presente no discurso de formação de várias áreas do conhecimento. A palavra “reciclagem” usualmente utilizada para a recuperação de resíduos descartados seletivamente, isto é, para a transformação radical do material neles contido foi considerada por especialistas como um termo inadequado para a formação de professores/as, pois torna secundários seus saberes.

Além disso, as metodologias de formação adotadas sob a perspectiva da reciclagem também não colaboravam para que esta obtivesse êxito, pois se apresentavam meramente como a implementação de cursos rápidos, palestras e encontros esporádicos que abordavam apenas de maneira superficial as temáticas propostas (op. cit. 2000).

O termo treinamento, por sua vez, está associado à padronização de comportamento, o qual tem finalidade meramente mecânica, isto é, não se realiza uma reflexão consciente sobre a ação.

A palavra aperfeiçoamento transmite a idéia de tornar algo imperfeito perfeito, isto é, concluir com esmero, não ter falhas. Entretanto, no processo educativo a

possibilidade de falhas é uma constante. Estima-se que as falhas sejam refletidas e superadas e não aperfeiçoadas (op. cit. 2000).

O termo capacitação nos remete a uma idéia de que os educadores não são capazes e que apenas por intermédio dos cursos de capacitação é que poderão vir a ser capazes. Tal denotação nos remete a uma incoerência: Se não são capazes, como podem ser profissionais atuantes? O termo capacitação também não tem sido considerado um bom termo para tratar da formação continuada de professore/as.

Os termos “formação permanente” e “formação continuada” são considerados similares. Ambos valorizam os conhecimentos dos profissionais da educação, porém, não carregam o mesmo significado.

Como o próprio nome diz, a educação permanente visa uma permanência, um processo prolongado por toda a vida, algo indissociável, presente no cotidiano de cada educador/a. Este termo é muito utilizado por Paulo Freire, particularmente em sua obra “Pedagogia de autonomia” em que trata mais especificamente do contexto escolar.

A formação continuada, por sua vez, traz a idéia de uma formação que não se deve parar, isto é, faz-se necessário que o/a educador/a esteja sempre em busca de novos conhecimentos e na elaboração de novas atitudes em relação à utilização destes conhecimentos. Nesse sentido, pode-se dizer que “permanente” se refere à durabilidade do processo, sem finalização, e “continuada” à sua constância, isto é, o tempo todo. Em ambos os casos, trata-se de um movimento dialético entre teoria e prática.

A literatura considera a formação que se realiza após a inicial de profissionais da educação em exercício como formação continuada. Com o intuito de implementar uma Rede Nacional de Formação Continuada o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu princípios e diretrizes para orientar o processo.

Tais princípios e diretrizes do MEC se apóiam nas tendências teóricas da atualidade. Podemos considerar que houve um novo encaminhamento, pelo menos no âmbito teórico, para a formação docente. Define-se não mais apenas a formação inicial como também a continuada como exigência do processo de formação profissional. Além disso, a formação continuada passa a ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico, que, segundo a proposta, devem ser articulados de forma dialética. Dessa maneira, a formação continuada desenvolve-se para além da oferta de

cursos de atualização ou de treinamento e passa também a integrar-se ao dia-a-dia da escola.

Nota-se que as diretrizes curriculares propostas pelo MEC apresentam-se em consonância com o que tem sido discutido pelos teóricos da área da educação. Entretanto, traçar caminhos para colocar tais diretrizes em prática requer um arcabouço amplo e complexo de medidas e, por isso, tais caminhos necessitam ser cuidadosamente investigados e construídos.

Foi possível observar, a partir da publicação feita por André *et al.* (1999), sobre o estado do conhecimento sobre formação de professores/as no Brasil, que a produção discente, trabalhos de teses e dissertações, quase dobrou no período de 1990 à 1996.

Entretanto, tal estudo manifesta que os trabalhos de dissertações e teses sobre formação continuada de professores/as correspondem apenas a 14,8% da produção total na área da educação. Deste total, 43%, analisam propostas de governo ou de secretarias de educação, 21% analisam programas ou cursos de formação, 21% analisam processos de formação em serviço e 14% analisam questões da prática pedagógica.

Também evidencia que alguns aspectos vêm sendo silenciados na produção científica voltada à educação no período entre 1990 a 1996:

- A formação política do educador, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira são temas muito pouco investigados.
- A formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situações de risco é silenciada. Ainda que se possam encontrar algumas pesquisas sobre a formação do professor para o ensino superior, para cursos profissionalizantes, para atuar junto aos portadores de dificuldades especiais e ainda para o ensino rural, é evidente que estes temas mereceriam mais atenção nas pesquisas.

A educação a distância na formação continuada, segundo este estudo, também é outro tema pouquíssimo pesquisado. A relação do professor com as práticas culturais é mais um conteúdo quase esquecido.

Ainda que nesses últimos dez anos, isto é de 1997 a 2007, tenham ocorrido mudanças e o aumento do interesse pela produção científica voltada para estas áreas, ainda sim, estamos desbravando temáticas quase intocadas pelas pesquisas brasileiras.

Considerando tais dados, justifico o interesse e a importância de se estudar a formação de professores/as em exercício na educação infantil para a promoção da melhoria da qualidade da educação e para que se possa contribuir com a formação política dos/as educadores/as.

### **1.3. A educação infantil no Brasil e a formação do educador da educação infantil**

O conceito de infância nem sempre existiu. Ele foi sendo estabelecido histórico, social e culturalmente. A concepção de infância enquanto período diferenciado da fase humana, como parte da vida e categoria social data do século XVII. Anteriormente a criança era entendida como um pequeno adulto, ainda incapaz de realizar determinadas coisas.

O percurso pelo qual o conceito de infância se definiu é algo interessante e demonstra diferenças radicais na forma como o interpretamos na atualidade. De acordo com Sarat (2005), Platão entendia a infância como período de ausência da racionalidade e considerava que de todos os animais a criança era o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o tornava o mais astuto, o mais hábil e o mais atrevido de todos os animais. Santo Agostinho entendia a infância como um “mal necessário”, como um caminho para se tornar adulto (op. cit.).

No Brasil, durante o período colonial a educação das crianças era dever exclusivo das mães; apenas as crianças abandonadas eram assistidas pelo Estado. As primeiras instituições pré-escolares foram fundadas nas duas primeiras décadas do século XX. De acordo com Kulhmann Jr. (1991), apesar dessas instituições estarem ligadas à indústria, as creches populares atendiam mais as mães trabalhadoras domésticas do que as operárias industriais.

Houve em 1932 a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) - Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, em que foi regulamentado o trabalho feminino e determinada a criação de creches nos estabelecimentos com mais de 30

funcionários do sexo feminino. No entanto, tal lei trabalhista não se materializou, tornando-se letra morta.

Para que a educação infantil de crianças de 0 a 6 anos pudesse se consolidar em forma de lei, foi preciso ocorrer mudanças sociais mais amplas. Em virtude da inserção da mulher no mercado de trabalho e dos movimentos pela criação de creches públicas, a sociedade brasileira conquistou os primeiros avanços para que se estabelecesse a obrigatoriedade do Poder Público pela oferta de atendimento educacional às crianças em idade pré-escolar.

Na Constituição de 1988 houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando, então, a legislação passou a reconhecer as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, como parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Historicamente as instituições de educação infantil constituíram-se um benefício dirigido às famílias das camadas mais pobres da população. Nesta perspectiva, o atendimento era realizado como um favor para poucos selecionados por critérios excludentes, como o critério de avaliação econômica. A concepção de educação foi marcada por características assistencialistas e dicotômicas, não havendo interação entre o educar e o cuidar.

Para que tais concepções pudessem ser modificadas foi necessário dirigir o olhar para uma complexidade de questões que estavam para além dos aspectos legais. Envolveu, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever as concepções sobre infância, classes sociais, direito e responsabilidade e papel do Estado.

Desde a criação da educação infantil como espaço social, houve um desprestígio com relação a ela que foi se estabelecendo historicamente e que se reflete até hoje na maneira pela qual é tratada. Com o advento de novos estudos sobre a importância da socialização da criança em espaços não familiares, passam a surgir no Brasil tendências apoiadas por outros modelos de creche, como é o caso de Reggio Emilia e das creches “exemplos” em Milão, Turim, Bolonha e Gênova, entre outras, modelos esses em que a educação infantil deixa de ser compreendida meramente como ferramenta assistencialista e de cuidado às crianças carentes.

Nesse sentido, os teóricos da educação infantil colaboraram para que esta pudesse ser entendida como etapa importante para a formação das crianças. A pré-

escola passa a ser vista por alguns segmentos da sociedade como ambiente propício para o desenvolvimento global das crianças. Assim, o atendimento educacional ganha legitimidade social para além da destinação dos filhos dos pobres e servidores públicos, atingindo um contingente maior de crianças.

O MEC elaborou em 1998 um documento em três volumes apontando novas diretrizes para a educação infantil: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Tal documento define basicamente que os sistemas de ensino deverão considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos e que a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem ser embasadas nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio da sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Nas últimas décadas, os debates nos âmbitos nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e de cuidar, não diferenciando nem hierarquizando os profissionais e as instituições que atuam com crianças pequenas ou maiores.

De acordo com o RCNEI (1998, volume 1), embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam nas escolas de educação infantil, tem sido evidenciado que grande parte desses profissionais não tem ainda formação adequada. Além disso, constata-se que são na grande maioria berçaristas, recreacionistas,

auxiliares de desenvolvimento infantil, pagens, monitores, babás, que recebem baixos salários e trabalham sob condições bastante precárias.

Tal realidade foi acompanhada nas últimas décadas por debates a respeito da importância da qualidade da educação infantil. A formação de professores/as foi considerada como importante fator para uma melhoria na qualidade da educação.

Em consonância com essas discussões a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96 visa aprimorar a formação básica de professores/as do ensino fundamental, mas muda radicalmente o cenário da educação infantil, pois a caracterização destes profissionais, até então com pouca ou nenhuma formação e com baixos salários, tende a se equiparar à dos demais educadores, principalmente porque com a nova legislação cria-se uma tendência de que não haja diferenciação na carga horária e no salário desses profissionais.

A maneira como concebemos a infância e a forma como são organizadas as políticas públicas e educacionais para a educação infantil direcionam o tipo de educação, o público a que se destinam e a forma de atuação dos profissionais.

#### **1.4. A Educação Ambiental**

Atualmente, tornou-se consenso que as indústrias são as grandes poluidoras do mundo. Frequentemente aprendemos isso nas escolas e esta idéia se reforça através dos meios de comunicação de massa: jornais, livros, revistas e televisão.

Reiff-Lourenço (2004) realizou um estudo sobre a influência da mídia nos processos educacionais e concorda com Freire (1984) ao dizer que: o que preocupa não são os meios de comunicação, mas sim o poder subjacente a eles; ou seja, a dimensão política. Ela defende um tipo de educação conscientizadora que permita com que os educandos possam realizar o exercício crítico sobre o que aquilo que é veiculado na televisão.

Por intermédio da mídia presenciamos imagens como a de chaminés de fábricas expulsando gases tóxicos, resíduos químicos sendo despejados nos rios, derrames de óleos nos oceanos etc.

Por causa do entendimento de que a indústria é a grande vilã desvinculamos parte de nossa responsabilidade para com os problemas ambientais. Muitas vezes, não percebemos ou não desejamos assumir que os produtos finais produzidos pelas indústrias saem das prateleiras dos supermercados para o consumo diário em nossas casas.

Não apenas as estratégias da publicidade e *marketing* expostas pelas mídias, como também os processos de produção da economia capitalista e do contexto social geral em que vivemos tendem a colaborar para manter a ordem social vigente.

A ideologia capitalista propaga estereótipos de felicidade a partir da acumulação de riquezas e da aquisição de bens. Isso faz com que as pessoas sejam influenciadas a consumir produtos que se tornam cada vez mais símbolos de bem-estar e de sucesso. Assim, fortalece-se a cultura do consumismo, o conceito de felicidade alia-se ao da necessidade de consumo e as pessoas passam a se considerar bem sucedidas e felizes à medida que possuem o automóvel do ano, as roupas da moda, o melhor telefone celular etc.

No contato com as produções midiáticas, o paradigma produtivo da economia globalizante combina-se ao da educação. A escola, articulada ao paradigma hegemônico, constrói seu modelo educacional ora contrapondo-se e ora aliando-se ao modelo do capitalismo. Desta maneira, o próprio modelo educacional colabora para a reprodução da estrutura social vigente, baseada na desigualdade sócio-econômica existente no país.

Apesar de haver uma crescente tendência no mercado de materiais diferenciados, as escolas, através do uso dos materiais impressos, como textos literários, livros didáticos e paradidáticos, com frequência reforçam concepções triunfalistas de ciência e de ser humano. Tendem a retratar apenas as benfeitorias advindas do trabalho e do pensamento humano, como por exemplo, a importância da luz elétrica, do rádio, da televisão e das vacinas, deixando de esclarecer a complexidade do assunto, abordando os temas ligados à ciência e à tecnologia de forma unilateral, reducionista e cartesiana.

As concepções cartesianas, fundadas na configuração racional do pensamento, nas leis matemáticas e objetivas, desumanizadas e mecânicas, colaboram para que a natureza seja percebida como mero recurso natural disponível a ser utilizado para suprir à necessidade e o prazer dos seres humanos.



O Ministério do Meio Ambiente (MMA) divulgou em 2001 uma pesquisa nacional de opinião sobre “O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do consumo sustentável” que demonstra, como já havia sido evidenciado em estudos anteriores (1992 e 1997), que o meio ambiente é basicamente sinônimo de fauna e flora. Nessa pesquisa foram apresentados 14 elementos com o intuito de verificar se os brasileiros entrevistados os considerariam ou não como parte integrante do meio ambiente, mais da metade deixou de incluir os seres humanos, os índios, as favelas e as cidades como sendo parte integrante ao meio ambiente.

Estes dados evidenciam que o meio ambiente global é, de forma geral, interpretado como sendo algo distante dos humanos, bem como, as problemáticas ambientais tendem a ser entendidas como problemáticas “externas”, isto é, desconexas da vida cotidiana e da realidade dos indivíduos.

Também é bastante comum que em textos literários, como livros didáticos e paradidáticos, apareçam conceitos errôneos que acentuam idéias como a de que ser humano e natureza são elementos dissociados, como se não houvesse pertencimento do ser humano ao meio natural.

Sabemos que os livros são materiais impressos muito utilizados no cotidiano docente e guiam os/as professores/as em suas práticas diárias. Entretanto, os desafios à reflexão crítica colocada aos educandos e educadores acerca dos discursos sobre as problemáticas ambientais ultrapassam o contexto da configuração tradicional e disciplinar do conhecimento.

Após a segunda guerra mundial emergiram com maior ênfase estudos sobre o meio ambiente e sobre a importância da educação que considera o entorno da escola. Apenas na década de 1960 o termo educação ambiental passa a ser utilizado explicitamente. Em 1972 a Conferência de Estocolmo finca com maior substância a inserção e o reconhecimento da temática da educação ambiental na agenda internacional.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (2005) temos no início dos anos 70 a emergência de um ambientalismo que se une às lutas por liberdades democráticas. Tal programa considera, na atualidade, que a formação continuada de educadores(as) e gestores(as) ambientais deve ser interpretada como um

item imprescindível para a melhoria na qualidade da educação, devendo ser implementado tanto no âmbito escolar como no âmbito não escolar.

Inúmeras são as diretrizes deste documento. Entre elas podemos citar que a elaboração dos planos de formação continuada deve-se realizar a partir de parcerias com associações, universidades, escolas, empresas. Também trazem indícios sobre a necessidade de produção de materiais técnico-pedagógicos e institucionais que apoiem os processos formativos, bem como a criação de cursos de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado, e sobre a criação junto às secretarias municipais de educação e junto às secretarias de meio ambiente de um banco de dados com o cadastro de formadores de educadores ambientais (BRASIL, ProNEA, 2005, p. 47- 48).

Em 1981, estabeleceu-se no âmbito legislativo, com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) - Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade. A Constituição Federal em 1988 reforça essa tendência estabelecendo no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Em consonância com a tendência nacional, com o Programa Nacional de Educação Ambiental e com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil a educação ambiental tem se tornado cada vez mais temática de discussões e de relevância no interior das escolas, na elaboração do projeto político pedagógico, nos planejamentos e nas práticas cotidianas.

A adjetivação ambiental fez-se necessária na medida em que os processos educacionais se descaracterizaram historicamente como processo espontâneo de construção de conhecimento.

O atributo "ambiental", longe de cumprir apenas uma função *adjetivante*, ao especificar uma educação em particular, constitui um traço identitário da EA, marcando sua origem num contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica contracultural. É neste último sentido que o "ambiental" ganha uma função *substantiva*, ao demarcar o pertencimento desta educação a uma tradição ambiental e seu universo de valores, práticas e atores sociais (CARVALHO, 2002, p. 85).

Ainda que definida a Política Nacional voltada à Educação Ambiental – Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, diversas são as

classificações e denominações que explicitam as concepções que regem as práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Transitamos por um momento em que o universo acadêmico/científico busca consolidar uma maturidade conceitual, epistemológica e metodológica da Educação Ambiental.

Dois grandes campos discriminam a educação ambiental; uma é conhecida como educação ambiental conservacionista, a outra é entendida como crítica, transformadora e emancipatória. Profissionais e teóricos da educação têm apontado discussões que fomentam diferentes princípios da educação ambiental – multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, holística etc., que redundam em diferentes perspectivas em relação a seus efeitos.

De acordo com Layrargues (2004), essa diversidade de nomenclaturas aponta para a necessidade de (re)significação dos sentidos identitários dos diferentes posicionamentos políticos que abarcam a educação ambiental.

Foi considerando a emergência em se discutir a temática da educação ambiental, as adversidades do local em que a escola se insere, seus aspectos econômicos, sociais e físicos que foi delineada a temática da pesquisa coletiva de práticos/as: “Interações sócio-ambientais e suas conseqüências na escola”.

Nesse sentido tomamos como fundamento para o desenvolvimento do trabalho a significação atribuída por Carvalho (2004).

O projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico, ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões ambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (Carvalho, 2004, p. 18-19).

## **2. A ABORDAGEM METODOLÓGICA**

*"Sonho que se sonha só  
é só um sonho que se sonha só,  
mas sonho que se sonha junto é realidade."  
Raul Seixas<sup>5</sup>*

### **2.1. A abordagem naturalístico-qualitativa**

Historicamente os seres humanos elaboraram seus saberes a partir de suas experiências e de suas observações pessoais com a preocupação de obter conhecimento sobre a realidade. Diferentes manifestações, como as religiões, a filosofia e as produções artísticas, dedicaram-se a dar explicações e significações à realidade. A ciência é considerada como uma dessas manifestações e não deve ser entendida como forma exclusiva de explicação legítima dos fenômenos, somente pelo fato de ser um mecanismo de compreensão da realidade que tenta alcançar uma aproximação da verdade por meio de métodos mais criteriosos.

A partir do paradigma da ciência moderna acredita-se que a ciência se desenvolveu, em parte, pela necessidade de um método “seguro” de conhecimento e compreensão da realidade e que “garantisse” informações “válidas” e “fidedignas” sobre os fenômenos complexos do universo. Mas, medir os aspectos sociais e do comportamento humano é geralmente mais complicado do que medir propriedades dos corpos físicos, principalmente pelo fato de que a subjetividade deve ser um elemento a ser considerado na análise das ciências humanas. Além disso, deve-se considerar o ponto de partida, isto é, o que é o real? E, como é produzido o conhecimento sobre o real?

Ao contrário do que se acredita ocorrer nas ciências exatas, não se conhecem leis universais objetivas que possam ser aplicadas aos seres humanos e à sociedade. Nesse sentido, os pesquisadores consideram que as metodologias objetivas da ciência

---

<sup>5</sup> SEIXAS, R. **Prelúdio**, Gita, Philips –Phonogram, 1974.

tradicional não possibilitam com sucesso o desvendar dos fenômenos voltados às humanidades e defendem que tais metodologias não contemplam a complexidade e as necessidades características desse tipo de ciência.

El Andaloussi (2004) afirma que os seres humanos são demasiados complexos para se deixar reduzir ao estado de objeto. Os indivíduos não podem ser observados sem se deixar influenciar. Além disso, não é possível isolá-los sem perda de sentido e de coerência em relação a seu contexto. Segundo ele, a realidade da natureza social não é acessível por uma única via. Os sistemas sociais se caracterizam por trocas de informações, sensações, falas, sentimentos etc; os quais têm a capacidade de transformar-se infinitamente.

Nesse sentido, as metodologias objetivas da ciência tradicional não têm contemplado as necessidades dos estudos quando aplicados nas ciências humanas e particularmente nas ciências educacionais, em que a realidade apresenta-se de forma dinâmica, complexa e é constituída historicamente. Além disso, a realidade descrita por esse tipo de ciência não pode ser completamente compreendida pelo investigador. Este, por sua vez, caso almeje desempenhar uma boa investigação, não deverá medir esforços para a realização de interpretações que contribuam para uma melhor compreensão da realidade, devendo considerar, entre outras coisas, a não neutralidade dos fatores e das ações decisórias, descartando a possibilidade de que suas considerações venham a ser conclusivas e definitivas.

De acordo com Ludke e André (1986), as pesquisas qualitativas têm se apresentado como uma metodologia alternativa e viável para as pesquisas em educação. Torna-se cada vez mais evidente o interesse de pesquisadores da área de educação pelas metodologias qualitativas de pesquisa. Segundo as pesquisadoras, *apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa* (p. 11).

Lüdke e André (*ibid*) consideram que as metodologias qualitativas têm algumas características básicas: tomam o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação, pressupõem o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada e, ainda, priorizam o trabalho intensivo de campo.

O fato dos problemas serem estudados no ambiente em que naturalmente ocorrem minimiza de certa forma a possibilidade de manipulação intencional e não intencional do pesquisador.

Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos, ricos em descrição de pessoas, de situações e de acontecimentos e podem incluir transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documento. As citações são freqüentemente utilizadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Os dados da realidade são considerados importantes.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é o de verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida também é foco de atenção especial do pesquisador. Nesse tipo de estudo há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas e considera-se os diferentes pontos de vista. Os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas desde o início dos estudos. As abstrações se fazem ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de “baixo para cima”.

## **2.2. A pesquisa-ação**

Existem várias metodologias de pesquisa que podem ser associadas à abordagem naturalístico-qualitativa. Nesse trabalho foi tomado como base de investigação o conceito de pesquisa-ação proposto por Tripp (2005) e por Thiollent (1992).

Para Thiollent (1992), a pesquisa-ação é:

um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1992, p. 14).

De forma geral, os autores que abordam a temática da pesquisa-ação a concebem como uma estrutura metodológica capaz de se realizar a partir de uma grande diversidade de propostas. Pode ter caráter militante, informativo, conscientizador, organizacional, etc.

Tozoni-Reis (s/ano) diz haver, de um lado, uma desvalorização da metodologia da pesquisa-ação, resultado da banalização da pesquisa-ação como caminho metodológico de construção de conhecimento. Segundo ela, alguns trabalhos de pesquisa anunciam tal metodologia, mas tratam de relatos de intervenção social sem a necessária produção de conhecimento. Por outro lado, considera que a metodologia da pesquisa-ação-participativa pode ser aplicada a várias modalidades de pesquisa qualitativa como a de campo, estudo de caso, análise de conteúdo e bibliográfica de maneira que se configure de fato como pesquisa.

Thiollent (1992) considera que não existe unanimidade entre os teóricos sobre a questão terminológica “pesquisa-ação” e “pesquisa participante”, isto é, discute-se se existe ou não diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante sem que se chegue a um ponto terminológico comum.

De acordo com Tripp (2005), por exemplo, a pesquisa-ação tende a ser participativa. Segundo ele, *existe extensa literatura dedicada à pesquisa-ação participativa, como se fosse possível ela não ser participativa, quando todo o mundo atingido pela mudança assim realizada participa dela* (p. 1).

Concordo com Tripp quando defende que a pesquisa-ação tende a ser participativa, todavia não considero que os “atingidos pela mudança” possuam a mesma posição dos participantes efetivamente envolvidos no processo de desenvolvimento da pesquisa e das ações. Considero que a pesquisa-ação tende a ser participativa pelo fato de que ela ocorre num determinado contexto social e de que um único pesquisador fica limitado ao tentar promover a pesquisa-ação de modo solitário.

Outro aspecto apontado por Tripp (2005) é o de que a pesquisa-ação começa com um reconhecimento que se caracteriza por uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, isto é, das práticas presentes no cotidiano

dos participantes e dos envolvidos. Ele defende que a pesquisa-ação deve promover ação tanto na área da prática quanto na da pesquisa, de maneira que, em maior ou menor medida, deverá conter tanto ações relativas à prática rotineira quanto ações relativas à pesquisa científica.

Tripp (2005) defende ainda que uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo.

O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. Isso se perde quando o processo é reduzido a "planeje, faça, reflita", como acontece muitas vezes em educação (TRIPP, 2005, p. 1).

Também para Thiollent (1992), na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas.

### **2.3. A pesquisa-ação-participativa na formação de professores/as**

De acordo com Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa-ação-participativa enquadra-se como uma pesquisa naturalístico-qualitativa que requer um tipo de reflexão interpretativa em que deve ser considerada a não neutralidade dos atores sociais da pesquisa, bem como as limitações de seus agentes sociais.

Tripp (2005) defende que a pesquisa-ação funciona melhor se ocorrer de modo cooperativo ou colaborativo pelo fato de que os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo.

Ao longo da história, foram criadas categorias profissionais estanques e cada vez mais especializadas, separadas e isoladas. Alguns refletem, outros praticam, outros decidem e outros, ainda, executam. De forma geral, os professores/as encontram-se na categoria daqueles/as que apenas executam as tarefas ordenadas pelos dirigentes e teóricos da educação, enquanto pesquisadores/as pesquisam e decidem as diretrizes a



serem tomadas. Essa forma de divisão das tarefas profissionais colaborou para que o ensino e a pesquisa se tornassem categorias cada vez mais estanques.

Atualmente, os próprios pesquisadores da educação têm notado que esta estratégia deixa a desejar em relação ao que se almeja como ideal. Nesse sentido, tem-se pensado novas estratégias que possibilitem a integração dessas categorias.

El Andaloussi (2004) defende que *ao introduzir a pesquisa no mundo dos profissionais (práticos) oferece-se aos práticos e aos pesquisadores os meios de reduzir o abismo existente, há muito tempo, entre pesquisa e prática, saber e ação e conhecimento e educação* (p. 43).

Além disso, a pesquisa é premissa básica da educação. De acordo com Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Nesse sentido, a pesquisa-ação-participativa foi tomada como método condutor da pesquisa por acreditarmos na coletividade, no seu grande potencial emancipatório e, também, pelo fato de que articula a teoria e a prática, transformando a partir de ações concretas a realidade através da multiplicidade de vozes.

Tal metodologia parte do pressuposto de que a análise do processo conduz a um caráter não conclusivo e nem mesmo definitivo de pesquisa. Todos os envolvidos devem colaborar durante todo o seu processo de elaboração de forma democrática e dialógica. De acordo com Ángel (2000, p. 51) a pesquisa-ação-participativa é aquela que: *“el grupo de docentes se implican em la investigación desde el principio hasta el final, desde la determinación del objeto de investigación hasta la elaboración del informe final”*.

Também, a pesquisa-ação-participativa considera importante a explicitação de uma intencionalidade política voltada aos grupos sociais mais relegados da sociedade. Deve integrar investigação, educação e participação social e considerar as contradições e os determinantes estruturais da realidade.

Na pesquisa-ação-participativa as concepções iniciais e o conhecimento do senso comum apresentam-se como um ponto de partida, um primeiro olhar sobre a realidade a ser estudada, fruto do conhecimento do cotidiano, com base em experiências de vida e com baixo nível de intencionalidade de reflexão. O conhecimento inicial deve passar a ser analisado a partir dos condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais que se manifestam para que em seguida possam ganhar, a partir das ações, novas perspectivas e possibilidades de mudança social.

A primeira etapa do projeto da pesquisa-ação-participativa está na formação do próprio grupo de trabalho, que deve ser integrado por pessoas interessadas e que possuam algum tipo de afinidade ideológica. A segunda etapa encontra-se na escolha do tema e nas estratégias de atuação para que este possa ser desenvolvido, isto é, na planificação, ação, observação e reflexão, dentro de um processo cíclico. E, por fim, na terceira e última etapa deve-se preocupar com a elaboração dos informes finais de pesquisa.

### **3. A PESQUISA COLETIVA DE PRÁTICOS/AS**

Este capítulo deverá oferecer um panorama geral sobre o como a pesquisa coletiva de práticos aconteceu. Inicialmente busco contextualizar descrevendo o bairro e a escola, em seguida, realizo uma breve contextualização histórica descrevendo os fatos e elementos marcantes desse período.

Descrevo a forma como ocorreu a formação do grupo de pesquisa no interior da escola, bem como, o processo investigativo, suas primeiras evoluções e as etapas das atividades coletivas. Ao final, ofereço um balanço geral das dificuldades e facilidades e também dos pontos fortes e fracos da pesquisa sob a perspectiva do próprio grupo de professoras pesquisadoras.

#### **3.1. O bairro Cidade Aracy e a Emei “Casa Azul”**

##### ***Sobre o bairro***

O bairro Cidade Aracy foi o cenário de nossa pesquisa coletiva de práticos/as. Apesar do “Aracy” constituir-se enquanto bairro parece quase outra cidade, tanto pelos aspectos geográficos que dificultam o acesso, como por peculiaridades próprias de uma ocupação sem planejamento constituída a partir de interesses políticos e imobiliários.

A cidade de São Carlos caracteriza-se atualmente por um conjunto urbano periférico, advindo do processo de industrialização. Essa periferia é resultado da ocupação rápida e desordenada e da desvinculação do processo de expansão com a malha central da cidade. Nota-se ainda que, o crescimento da cidade e sua expansão votada às áreas periféricas, foram resultado do interesse imobiliário, fatores determinantes da direção e do tipo de expansão físico-territorial, resultado das diferentes conformações de adensamento urbano e dos diferentes tipos de solo (FAZANO, 2001, p. 90).

Localizado na região sul de São Carlos, na Bacia Hidrográfica do Córrego da Água Quente, o bairro Cidade Aracy possui, na atualidade, uma população de aproximadamente 16.000 habitantes e encontra-se em uma área de vulnerabilidade ambiental. Seu solo é predominantemente arenoso e de grande permeabilidade,

constituindo-se enquanto uma importante área de recarga do Aquífero Guarani, maior manancial de água doce subterrânea transfronteiriço do mundo<sup>6</sup>.

Segundo levantamento realizado pela ONG Teia - Espaço de Criação (CARNEIRO, 2005), o bairro tem sofrido graves impactos ambientais, causados principalmente por emissão de produtos químicos por empreendimentos industriais, escoamento de esgoto “in natura”, depósito de resíduos de construção civil e de resíduos sólidos domiciliares, constantes queimadas, implementação de áreas de pastagens irregulares, invasões ilegais, extração de madeira, assoreamento e eutrofização dos corpos de água.

A figura 1. mostra parte do bairro.



Figura 1. Vista aérea do bairro Cidade Aracy.

Para Milton Santos (2000), a possibilidade de um indivíduo ser mais ou menos cidadão depende em larga proporção do ponto do território em que ele vive.

Enquanto um lugar vem ser condição de sua pobreza, em outro lugar poderia no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que de fato, lhe faltam. (SANTOS, 2000, p. 81).

De acordo com o mesmo autor, a segregação territorial reflete claramente a desigualdade econômica, social e cultural, tanto pelo fato de que a maioria dos serviços

---

<sup>6</sup> <http://www.riotiete.com.br/guarani.htm>

urbanos públicos e privados são oferecidos nos locais mais centrais das cidades, como pelo fato de que a dificuldade de mobilidade no espaço geográfico condena, de modo geral, a um custo local mais elevado dos produtos de bens e consumo.

Morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do trabalho e das classes sociais, supõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduzir-se o número dos que tem potencialmente acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem que pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (SANTOS, *op. cit.*, p. 115).

Pode-se notar na figura 2 que o bairro localiza-se distante do centro urbano, nos setores 13 e 14 (ao sul da cidade), onde é possível chegar por três acessos, entre eles, uma serra íngreme onde ocorrem com muita frequência acidentes de trânsito.

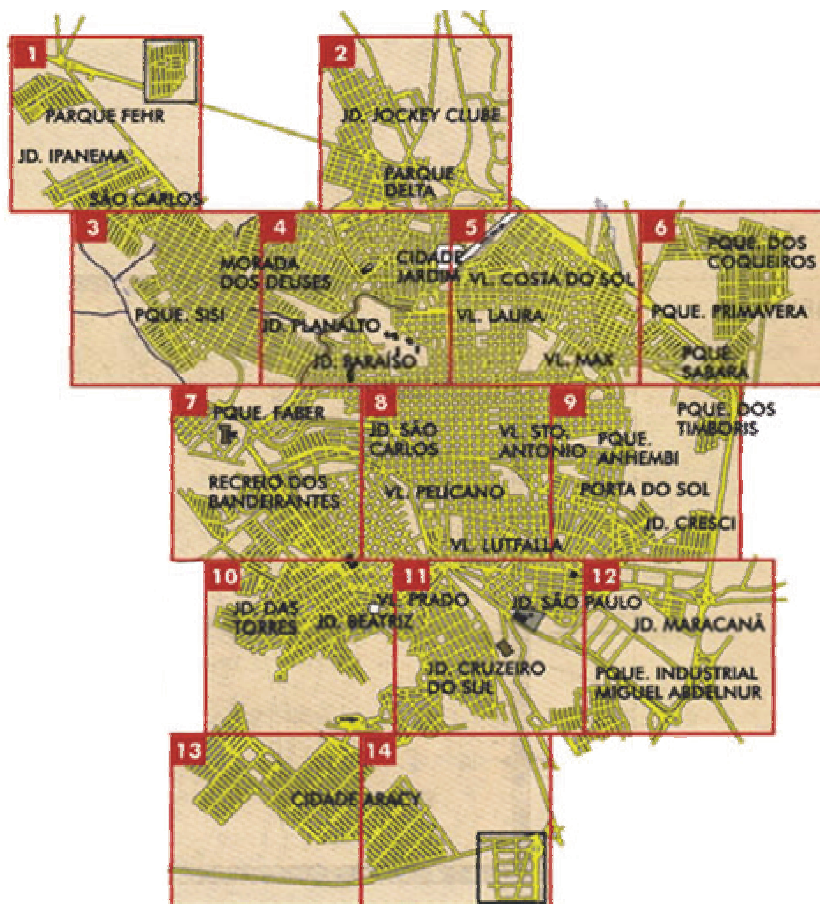


Figura 2. Mapa de São Carlos.

Faz-se importante notar que os terrenos do bairro Cidade Aracy foram doados ou vendidos a meio lote, o que representa um espaço pequeno que não permite que construções das casas sejam de dimensões adequadas para a moradia das famílias geralmente populosas que habitam o bairro.

Para valorizar parte de seus lotes, o loteador se utilizou da estratégia de deixar um terreno vago entre outros ocupados, garantindo, assim, que serviços como água, luz, esgoto e asfalto perpassassem pelos terrenos ainda não vendidos ou doados, valorizando-os.

Pode-se notar, na atualidade, a existência de uma grande quantidade de lotes baldios, o não preenchimento desses lotes faz com que o mato cresça e junto com ele o número de animais peçonhentos. Assim, a prática de colocar fogo no mato é considerada como uma solução eficaz e barata pela população.

As questões relativas à cidadania e à territorialidade são bastante complexas. No caso do bairro Cidade Aracy, por exemplo, muitos são os depoimentos de moradores que dizem encontrar grandes dificuldades quando saem em busca de emprego. Segundo eles, isso ocorre pelo simples fato de residirem no bairro, pois muitos empregadores preferem não contratar quem mora no bairro Cidade Aracy.

Além disso, a mídia tende a retratar apenas os aspectos negativos do bairro Cidade Aracy e de seus vizinhos Antenor Garcia e Presidente Collor. Normalmente transmitem uma imagem de que as pessoas que residem nestes bairros oferecem perigo para o restante da população. Dessa maneira, tendem a sentir-se excluídos, como se não pertencessem à cidade de São Carlos.

É comum, por exemplo, em nossa escola, que no início de cada ano, quando se pergunta às crianças: “Em que cidade vocês moram?” obter a seguinte resposta: “Cidade Aracy”. O nome Cidade Aracy, assim como Cidade de Deus no Rio de Janeiro, nos remete à idéia de um ambiente à parte, com uma dinâmica própria, permitindo ampliar ainda mais o sentimento de lugar ao mesmo tempo de identidade e de exclusão.

Muitas são as problemáticas do bairro Cidade Aracy, além do problema estrutural, como o tipo de loteamento, distância do centro da cidade, imagem que se emprega à população. O bairro vivencia ainda sérias problemáticas ambientais, como constantes queimadas, poluição e mau cheiro dos rios e erosões, que continuam a aumentar em virtude do desmatamento.

A figura 3. apresenta as crianças brincando próximo à escola, local em que se encontra ativada uma entulheira autorizada pela prefeitura.



Figura 3. Crianças brincando próximo à escola.

As figuras 4. e 5. mostram um riacho que fica à aproximadamente 400 metros da escola. Ele se encontra poluído, recebe esgoto “in natura”, a vegetação a sua margem é escassa e nos meses de seca como os de agosto e setembro quase não se pode verificar vegetação verde. Também, nesses meses, a prática de colocar fogo nos terrenos baldios é bastante comum, como se pode verificar na figura 7. Para quem desce a serra do Cidade Aracy uma grande erosão é a primeira imagem que se pode observar, como se pode notar na figura 6.



Figura 4. Erosão e assoreamento do riacho



Figura 5. Descarga de esgoto



Figura 7. Queimada



Figura 6. Grandes erosões

### ***Sobre a “Casa Azul”***

Sempre que questionei as professoras sobre suas primeiras impressões relativas à “Casa Azul” e sobre seu aspecto físico, pude constatar que, normalmente, a primeira impressão que se tem da escola é muito negativa. Fisicamente, a Casa Azul é um sobrado fechado. Há um portão de metal grande, logo na entrada, pintado da cor cinza, que não permite acesso visual para o interior da escola. As grades dispostas no andar superior passam a impressão de quase um presídio. A pintura da escola também não colabora para proporcionar sensações agradáveis e, por mais que as serventes se esforcem para limpá-la, a pintura está velha e o chão e as paredes têm um aspecto sujo.

A surpresa de quem chega à escola pela primeira vez é grande ao notar o tamanho das salas, a disposição da cozinha e a condição dos banheiros. As salas de “aula” onde permanecem as crianças e a professora têm em média 3.5 metros por 3.5 metros, o que corresponde ao tamanho de um quarto de uma casa média. O tamanho das salas é considerado pelas professoras e por quem visita a escola enquanto um espaço muito pequeno para receber cerca de 20 a 25 crianças. Devemos considerar que, neste espaço, além das crianças e da professora ficam também dispostos os móveis, sendo difícil se locomover no interior das salas.



A escola apresenta-se como um espaço tão dinâmico que é quase impossível descrevê-la com precisão, pois são muitas as variáveis que podem ser modificadas a cada ano, como por exemplo, quadro de professores, faixa etária atendida pela escola, espaço e recursos, funcionamento, etc.

Nesse sentido, o ano de 2006 foi tomado cronologicamente como base de descrição da escola, pois ao finalizar a pesquisa foi possível notar muitas modificações ocorridas.

A Escola Municipal de Educação Infantil - Emei Aracy II - “Casa Azul” foi fundada em 2002 para atender da grande demanda por matrículas no bairro. Junto com ela nasceram também a “Casa Amarela” e a “Casa Rosa”. O nome “casa” foi dado a estas escolas por conta de se constituírem de fato como casas (residências) existentes anteriormente no bairro e os nomes das cores rosa, azul e amarela foram atribuídos pelo fato de se tratarem de escolas provisórias e também pelo fato de que suas fachadas foram pintadas das cores que lhes dão o nome, azul, rosa e amarela. Estas três casas alugadas pela prefeitura foram relativamente adaptadas para se tornarem escolas e surgiram como forma emergencial de atender as crianças do bairro.

A Escola Municipal de Educação Infantil - Emei “Casa Azul” funciona em um sobrado improvisado, sendo que dispõe de seis salas por período, manhã e tarde, três no andar térreo e três no andar superior. Em 2007, por exemplo, a “Casa Azul” atendeu cerca de 250 crianças de 03 a 05 anos de idade, metade no período matutino e metade no vespertino.

O fato de não terem sido arquitetadas e construídas para funcionarem como escola faz com que inúmeras dificuldades sejam enfrentadas diariamente nos processos educacionais.

### ***Sobre os recursos materiais***

Em 2006 a Emei Aracy II “Casa Azul” possuía os seguintes recursos materiais: 1 vídeo cassete, 2 televisões, 2 rádios, 2 mimeógrafos, 1 linha movimento, 1 computador com acesso discado à internet disposto na direção e com possibilidade de uso para as professoras.

### *Sobre a equipe técnica*

O quadro de funcionários da escola era composto pela diretora, treze professoras, uma servente de merendeira, uma servente de serviços gerais e uma faxineira contratada por uma firma terceirizada.

### **3.2. Uma breve contextualização histórica**

No período em que a pesquisa se consolidou vivíamos um momento de transição de políticas públicas em que estavam em pauta questões relativas à reformulação do Estatuto da Educação do Município de São Carlos. Discutia-se a estrutura e a organização da educação no âmbito legislativo. Almejava-se instituir, entre outras coisas, um novo plano de carreira, critérios para a promoção funcional, sistema remuneratório, jornada de trabalho. Havia um sentimento coletivo de emergência sobre os ajustes no Estatuto.

Em consonância com os ideais de democracia e com os ideais de participação defendidos pelo governo vigente os profissionais da educação tiveram a oportunidade de participar na elaboração do novo estatuto.

Durante cerca de três anos, professores/as e dirigentes discutiram, tanto dentro do espaço escolar como fora dele, sobre a elaboração da avaliação institucional e funcional da rede municipal do ensino.

Veiculavam-se nas escolas, com certa frequência, impressos de chamada à participação, como se pode notar nos panfletos das figuras 8. e 9.

**EMEI CASA AZUL - São Carlos, 03 de abril de 2006.**

**Como construir coletivamente um processo de avaliação institucional e funcional?**

- Ter como base um referencial teórico para esta construção, levando em conta o Regimento da Escola (ainda não construído)
- Estatuto da Educação (todos tem)
- Projeto Político Pedagógico (em construção)
- Plano Municipal da Educação (entregarei para grupos de professoras)

**PENSAR EM FORMAS DE SE REUNIR FORA DO HORÁRIO DE SERVIÇO PARA ESTE ESTUDO, REFLEXÃO, TROCA E CONSTRUÇÃO.**

Datas previstas para esta construção:

- 30/03/2006 – Reunião com todos os diretores
- 03 ou 04/04/2006 – divulgação aos professores pensarem em formas de estudo. *(mais de 50 dias para este estudo)*
- 20/04/2006 – retorno dos diretores para trocas e dúvidas
- 26/05/2006 – entrega das propostas para a Secretária da Educação feitas pelos funcionários e já entregue a direção
- 02/06/2006 – Plenária Geral
- 23/06/2006 – Entrega da proposta do grupo de trabalho (modelo)
- 07/07/2006 – sistematização do documento base
- 04/08/2006 – Plenária geral

**O QUE É SER UM BOM PROFISSIONAL?**

**O QUE É AVALIAR**

**PARA QUE AVALIAR?**

Figura 8. Panfleto para construção coletiva da avaliação institucional e funcional.

**ESTATUTO DA EDUCAÇÃO**  
**CRONOGRAMA FINAL**

- 1) Apresentação de emendas até o dia 10 de agosto.
- 2) Parecer da Comissão de Legislação, Justiça e Redação até dia 20 de agosto.
- 3) Parecer da Comissão de Economia, Finanças e Orçamento e da Comissão de Educação e Cultura, Ciência e Tecnologia até dia 28 de agosto.
- 4) Audiência Pública dia 24 de agosto às 17h. (Destinada a todos os profissionais da Educação – Local: Câmara Municipal de São Carlos).
- 5) Discussão e Votação do Estatuto da Educação dia 5 de setembro. (Local: Câmara Municipal de São Carlos – 15h).

**PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**Nossa participação é fundamental para as conquistas da Educação Pública.**

**COMPAREÇA E PARTICIPE!!!**

**VEREADOR MAURICIO ORTEGA**

[mauricioortega@camarasacarlos.sp.gov.br](mailto:mauricioortega@camarasacarlos.sp.gov.br) / 33622017

**VEREADOR DORIVAL MAZOLA PENTEADO**

[dorivalmazola@camarasacarlos.sp.gov.br](mailto:dorivalmazola@camarasacarlos.sp.gov.br) / 33622018

**VEREADOR RUBENS MACIEL**

[rubensmaciel@camarasacarlos.sp.gov.br](mailto:rubensmaciel@camarasacarlos.sp.gov.br) / 33622027

**BANCADA DO PSDB – São Carlos**

Figura 9. Panfleto para a elaboração coletiva do Estatuto da Educação de São Carlos.

Por meio de reuniões e encontros procurou-se de maneira efetiva dar voz aos professores e demais funcionários da educação, que por sua vez, se empenharam na elaboração do novo estatuto. Entre idas e vindas e árduas discussões o projeto estatutário começou a ganhar maior coerência com o que vem sendo discutido nos referenciais teóricos atuais. Além da transição das políticas públicas municipais, vimos enfrentando nas últimas décadas mudanças produtivas e sociais mais abrangentes e políticas educacionais mais dinâmicas.

### **3.3. Formação do grupo de pesquisa coletiva e as professoras participantes**

No primeiro semestre de 2005 em que trabalhava como professora na “Casa Azul” pude verificar que, durante os HTPIs (horário de trabalho pedagógico individual) constantemente as professoras buscavam, nas salas de aula umas das outras, elementos para compor seus repertórios de aula. Em conversas informais ocorridas pelos corredores, também pude observar o freqüente desejo das mesmas em encontrar maior segurança ao atuarem em suas práticas e também no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Sobre a busca pela segurança, Freire (1996) sabiamente afirma:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa (p. 135-136).

Assim, a busca constante por uma maior segurança, evidenciada pelas professoras por meio da troca de idéias e de opiniões, forneceu indícios sobre a necessidade da partilha.

(...) a palavra "partilha" e suas companheiras (partilhar, compartilhar, coletivizar, socializar, conectar, interagir) significam que, tais como outras dimensões da vida social, a ciência e seus momentos de pesquisa são ou

devem ser algo tão estranho quanto possível às teias da posse e do poder. Em outra direção bem diversa, elas devem realizar-se como algo integrado, tanto quanto possível, no círculo do dom e da reciprocidade (BRANDÃO, 2003, p. 19).

De acordo com o conceito descrito por Brandão (2003), a palavra partilha também pode ser compreendida como algo que se associa à coletividade e à participação.

De acordo com Rahnema (2000), participar pode ser um verbo transitivo ou intransitivo. A forma transitiva pressupõe que a participação, por definição, seja dirigida por uma meta ou um alvo específico, enquanto que na forma intransitiva isso não ocorre. Nesta, os participantes são levados por outros meios a participar, mas sem um objetivo traçado previamente. Pode também ser moral, amoral ou imoral e resultado de coerção, isto é, de imposição ou manipulação externa, ou de um ato voluntário ou espontâneo.

Acredita-se que a participação seja, de um modo geral, um ato voluntário. Tal percepção não está de acordo nem com o significado real da palavra nem com a forma como essa é interpretada na prática. Pois, na maioria das vezes, em nome da própria participação, as pessoas são insistentemente requisitadas ou até forçadas a participar em operações nas quais não têm o menor interesse (RAHNEMA, 2000, p. 190).

Foi considerando que o caráter da pesquisa-ação-participativa desejado fosse fundamentado numa forma de participação espontânea e partilhada que me coloquei a pensar sobre os possíveis caminhos a percorrer para que, ao longo da pesquisa, as professoras participantes não se sentissem forçadas a dar início ou mesmo a dar continuidade a ela. Assim, fazia-se necessário que traçássemos os objetivos de maneira coletiva para que os sujeitos **não** vivenciassem o processo de participar sem um objetivo predefinido com o qual se identificassem.

O aforismo de Saint-Exupéry nos serviu de linha condutora para traçarmos e reavaliarmos constantemente nossas estratégias de ação:

Se você quer construir um navio  
não peça às pessoas que consigam madeira,  
não dê a elas tarefas e trabalhos.  
Fale, antes, a elas, longamente,  
sobre a grandeza  
e a imensidão do mar (UFSCar, 2003).

O conceito de participação de Rahnema (2000) associado ao princípio mobilizador de Saint-Exupéry permitiram que vislumbrássemos uma perspectiva sonhadora de desenvolvimento da nossa pesquisa. Assim, iniciamos o trabalho considerando a importância da forma pela qual as pessoas deveriam se relacionar no grupo e principalmente pela forma em que deveria ser desencadeado o desejo de pesquisar.

Um dos objetivos iniciais centrou-se na sensibilização sobre a importância da realização da pesquisa coletiva de práticos/as. Nesse sentido, cada participante da pesquisa deveria ser compreendida, durante toda a pesquisa, como uma peça de um complexo quebra-cabeça, sem que houvesse uma peça mais importante ou menos importante. Cada qual e cada opinião deveriam ser consideradas como elemento complementar à pesquisa e de importante valor.

Ao realizar um levantamento preliminar dos interesses das professoras para a efetivação do trabalho de pesquisa coletiva, fui surpreendida com o desejo de concretização despertado em todas as professoras do período matutino. Este indicativo foi interessante principalmente pelo fato de que as atividades de pesquisa demandariam muito trabalho e também muito tempo fora do horário normal das atividades escolares. Faz-se importante notar que inicialmente, em 2005, o grupo de pesquisa foi composto apenas pelas professoras do período matutino, apenas em 2006 as demais professoras e também a diretora se envolveram com o trabalho.

Interpretei o desejo das professoras como um indicativo positivo, e notei que tal decisão relacionava-se diretamente ao posicionamento ideológico e político das educadoras.

Em 2006, período em que as atividades de pesquisa ocorreram mais efetivamente, apenas uma professora não tinha contrato efetivo de trabalho, isto é, seu contrato era temporário. Sete das treze professoras haviam completado 2 anos de exercício docente na unidade escolar, 2 haviam completado 1 ano apenas, e 4 professoras haviam ingressado naquele mesmo ano. Enfim, todas as professoras da Emei “Aracy II” eram novatas naquela unidade escolar e buscavam conhecimentos práticos da atividade docente.

Também, todas as professoras da unidade escolar possuíam ao menos o magistério, requisito para atuar como professora em Emei. Das treze professoras 5

estavam cursando pedagogia através de um convênio entre a prefeitura e uma universidade particular, 1 professora cursava letras, 1 cursava biologia, 2 haviam completado o curso de pedagogia, 2 haviam completado o curso de educação física. Somente 3 apresentavam apenas o magistério e não estavam em busca de algum curso em nível superior.

A caracterização dos percursos de atuação profissional e de formação complementar das professoras nos traz indícios de que a pesquisa pode ter sido facilitada pelo fato de grande parte destas estarem em busca de novos conhecimentos tanto teóricos como práticos e também pelo fato de serem professoras iniciantes na educação infantil.

Logo no primeiro encontro, foi possível notar a atmosfera de confiança mútua e de cumplicidade. Concentramo-nos em desvelar os entraves da nossa prática de modo solidário e partilhado e, principalmente, tínhamos o intuito de promover ações transformadoras em nossa prática cotidiana. Dialogamos e pontuamos os motivos de estarmos reunidas. Falamos sobre a falta de espaços e tempos para discussões mais aprofundadas acerca de nossa prática e sobre como nos sentíamos. Notamos que nossas dificuldades costumavam ser solucionadas por meio de uma prática solitária, ao invés de solidária. Estas percepções apareceram logo no início da conversa e de maneira bastante consistente.

Ao final de nossas discussões, senti a necessidade de perguntar às professoras envolvidas sobre o entendimento que tinham a respeito do significado da metodologia da pesquisa-ação-participativa. Elas expuseram suas idéias e dialogamos sobre os seus fundamentos. Observei que compartilhamos de idéias muito semelhantes; as concepções que elas demonstravam ter sobre a pesquisa-ação-participativa se aproximavam das concepções propostas pela literatura.

Durante nossa conversa houve um processo de catarse no qual as professoras relataram suas dificuldades pessoais e sobre as dificuldades que elas vinham percebendo no exercício da docência. Também falaram amplamente sobre as dificuldades proporcionadas pela estrutura física da escola e sobre a escassez de materiais e de recursos didáticos. Foi discutida a importância de um ambiente estético e agradável no processo de ensino aprendizagem.

A citação abaixo demonstra uma das dificuldades do exercício da docência relatada por uma das professoras.

*“São vários fatores que geram na gente um cansaço físico e emocional e que acabam influenciando no nosso trabalho, porque a gente ao mesmo tempo que tá todo mundo amontado na sala de aula, a gente tem que ficar atenta com 3 ou 4 que tão indo no banheiro e que podem encontrar com mais 3 ou 4 que já estão lá dentro do mesmo banheiro. E isso tudo para as crianças tudo isso parece normal.”*

Professora Poliana

Citaram a dobra de período como mecanismo dificultador da melhoria da qualidade na educação e ainda os baixos salários, a baixa auto-estima, a falta de status profissional e a falta de comprometimento com os educadores por parte da administração pública e sobre as dificuldades acerca das próprias práticas.

Também, foram pontuadas questões relativas à peculiaridade de vida das famílias das crianças e sobre as dificuldades enfrentadas pelos moradores do bairro, bem como o contraste sócio-ambiental entre as crianças e as professoras.

Pelo fato de que em 2005 a Emei recebia também crianças de 6 anos existia grande preocupação em se construir um universo alfabetizador na escola. Como o bairro é relativamente novo possui poucos estabelecimentos comerciais e, por consequência, poucos letreiros e placas escritas notou-se que a realidade de fora da escola não colaborava para a convivência das crianças em um universo alfabetizador.

Tal preocupação pode ser evidenciada nas seguintes falas:

*É diferente uma criança que convive com um universo alfabetizador rico e consistente.*

Professora Bia

*É importante para nós passar “coisas” para eles, porque eles não possuem fontes amplas de informação. Não têm revistas, jornais e outros materiais impressos.*

Professora Amanda



Nesta época, outro aspecto levantado deveu-se ao fato de que na Emei grande parte das crianças pertencem ao bairro vizinho sendo necessário que as crianças se locomovessem de ônibus para chegarem até a escola e também irem da escola para suas casas. O fato das crianças irem e virem de ônibus dificultava a articulação da escola com as famílias e das famílias com as professoras de seus filhos. Este aspecto foi considerado bastante relevante nos dizeres das professoras, pois consideraram importante o diálogo, a participação e o acompanhamento dos pais no desenvolvimento educativo de seus filhos, tanto em seus lares como no interior da escola. Além disso, ficou evidente em nosso diálogo que nós, professoras, acreditávamos que as expectativas dos pais com relação à escola eram baixas.

*Os pais não têm grandes expectativas com relação a escola. A expectativa está voltada muitas vezes para saber se o filho está comendo bem ou não na escola.*

Professora Juliana

Enfim, houve um momento de desabafo compartilhado que evidenciou concepções acerca da realidade. Ao refletir sobre as falas percebi a necessidade da escuta do outro e a importância do olhar alheio e da cumplicidade sobre as possíveis falhas individuais. Quando pesquisamos nossa própria prática arriscamos colocar em cheque nossas concepções. O movimento de reflexão desestabiliza nossas “verdades internas” e nos faz repensar e reorganizar aquilo que tomamos como legítimo para efetuar nossas ações educativas.

Também dialogamos sobre a incoerência das pesquisas comumente desenvolvidas nas escolas. Notamos que muitas vezes os pesquisadores se inserem nas escolas na postura de observadores, coletam seus dados, publicam artigos, muitas vezes, a partir de olhar superficial de quem não vive as entranhas da escola, e não oferecem à escola qualquer tipo de devolutiva ou auxílio para que se possa aprimorar. As críticas realizadas pelas professoras sobre a postura que vem sendo adotada por alguns pesquisadores foram bastante rigorosas e consistentes.

Em seguida, contrapusemos esse tipo de pesquisa com a proposta por nós. Pontuamos que a metodologia da pesquisa-ação-participativa poderia oferecer uma devolutiva imediata à escola, isto é, uma devolutiva construída na própria ação.

Todavia, ainda que a proposta teórica da pesquisa-ação-participativa reconheça que a pesquisa realizada pelo professor tem como um dos objetivos o aprimoramento da prática, não havendo necessariamente a elaboração de um conhecimento novo e original.

A diferença básica entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa de práticos é a de que visam alcançar objetivos diferentes. Normalmente, as pesquisas dos práticos docentes tendem priorizar as atividades pedagógicas e de ensino-aprendizagem, enquanto as pesquisas acadêmicas buscam desvendar novos conhecimentos para o aprimoramento da atividade educacional. Nesse sentido, podemos considerar que estes dois tipos de pesquisa são importantes, não tendo peso e valor superior um ao outro. Além disso, os dois tipos de pesquisa podem ser articulados de forma que se complementem.

isso ainda é tabu, como apontam Lüdke *et al.* (2001):

Na verdade, falar em produção de conhecimentos pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades da pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade (LÜDKE *op. cit.* p. 30).

Faz-se importante notar que a autora não menciona a possibilidade de a pesquisa vir inserida no perfil profissional dos/as professores/as da educação infantil. E ainda, tal possibilidade não foi encontrada em nenhum dos outros autores consultados. Este dado nos indica de que a educação infantil não possui o mesmo reconhecimento intelectual do ensino fundamental e do médio.

No livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação”, Brandão (2003) afirma que:

a importância de realizar esse tipo de pesquisa se fundamenta no fato de que a educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente — novamente no singular e no plural — de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Sendo assim, seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há nelas de instrumental e utilitário é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Mesmo com todas as contrariedades em se realizar a pesquisa na escola demonstramos, em nosso primeiro encontro, boas expectativas e criamos uma atmosfera de cumplicidade que fez com que nos sentíssemos valorizadas umas pelas outras e capazes de agir como sujeitos de nossa própria história, particularmente em relação ao exercício da docência.

### **3.4. O processo investigativo da pesquisa coletiva de práticos/as**

Assim que a metodologia da pesquisa coletiva de práticos/as foi delineada tornou-se necessária a definição de uma temática de pesquisa. Durante algumas semanas refletimos sobre aquilo que considerávamos importante para ser desenvolvido na escola. Inicialmente, considerávamos muitas coisas importantes no processo de ensino aprendizagem, a afetividade, a ludicidade, os jogos e as brincadeiras, o material educativo, o espaço escolar, o meio ambiente e a qualidade de vida das crianças.

Elencamos as temáticas mencionadas pelo grupo, havíamos cogitado a possibilidade de estudarmos questões relativas à educação ambiental, sobre a importância da afetividade no processo educacional das crianças e sobre a importância da construção de um universo alfabetizador na pré-escola. Pontuamos os potenciais e as possibilidades de cada uma delas. Desejávamos uma temática abrangente cuja elaboração/aplicação nos permitisse colher frutos. Por fim, definimos que a temática de pesquisa seria: “Interações sócio-ambientais e suas conseqüências na escola”.

### **3.4.1. Primeiras evoluções de contribuição do grupo – encontros e desencontros**

A escolha do tema foi nosso primeiro passo, esta escolha se justificou pelo fato de que acreditávamos que encontraríamos muitas respostas aos nossos anseios e principalmente pelo fato de que haveria uma estreita relação entre o contexto vivido no interior e no exterior da escola e a (re)construção do contexto escolar.

Faz-se necessário notar que houve um consenso do grupo de que a proposta de pesquisa deveria, desde o início, ter como base princípios defendidos por Paulo Freire, principalmente através da obra *Pedagogia de autonomia*. A maioria das professoras conhecia a obra e já a havia lido no todo ou em parte devido as exigências do curso de pedagogia. Desse modo, seus pensamentos nos conduziram e nos auxiliaram a delimitar as fronteiras de nossa pesquisa. Segue um trecho que consideramos importante:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 30)

Assim, foi considerando que a escola não deve manter-se alheia às condições de seu entorno e considerando a adversidade do local, bem como dos aspectos econômicos, sociais e físicos do bairro em que a escola se localiza, que delimitamos nossa temática de pesquisa. Quando definida a temática da pesquisa fez-se necessário que déssemos início a uma nova etapa, que, por sua vez, foi orientada principalmente pelas seguintes questões: O que fazer? Por onde começar? Como fazer?

Também outras questões foram orientadoras, como: O que é pesquisa? Como ela se faz? Que objetivos ela tem? Como conhecemos o mundo? Como as pesquisas de natureza qualitativa se desenvolvem? É possível conciliar o quantitativo com o qualitativo? E muitas outras.

A partir da dificuldade inicial de traçarmos nossos objetivos notamos a necessidade da elaboração de um projeto coletivo de investigação. Não tínhamos muita experiência nisso, mas sabíamos que, se delineássemos um plano de ação, através de um projeto sistematizado por escrito, poderíamos obter mais sucesso na condução do nosso trabalho e haveria menos riscos de nos perdermos nas atividades.

Foi possível perceber que havia no âmbito coletivo a esperança de uma receita pronta para o desenvolvimento da pesquisa e isso se evidenciou nas falas e nas posturas tomadas pelas professoras. Entretanto, foi também sendo percebida gradativamente a ausência de fórmulas, aparentemente decorrente da base racional instrumental em que a sociedade contemporânea em geral é formada. Aos poucos as dificuldades foram aparecendo e também aos poucos foram sendo solucionadas, evidenciando caminhos mais árduos do que os esperados, porém mais produtivos, dos pontos de vista das ações pretendidas e, sobretudo, da formação das participantes. Além disso, destacam-se o aprendizado a respeito de que a expectativa de enquadrar os problemas reais por meio de fórmulas, embora estas a princípio possam ser desejáveis – como ferramentas facilitadoras –, nem sempre se constituem em instrumentos de busca de solução que dão conta da complexidade da realidade.

Em uma das reuniões procuramos sanar parte de nossas dúvidas com relação ao projeto na tentativa de o elaborarmos melhor. Assim, trocamos nossos conhecimentos e discutimos sobre a estrutura comumente utilizada nos registros textuais dos projetos da área acadêmica, como, por exemplo, introdução, justificativa, objetivos, desenvolvimento, considerações finais e referências.

A estrutura de pesquisa acadêmica era de conhecimento de todas as professoras, algumas estavam em processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso na faculdade outras já haviam experienciado anteriormente em outras circunstâncias. Assim, tivemos como proposta convergir a estrutura de pesquisa conhecida com aquilo que estávamos dispostas a pesquisar.

Não havíamos estipulado dia ou horário fixo para nossas reuniões. Por conta da dinâmica semanal da maioria das professoras, havia a necessidade de que o horário fosse flexível para que todas tivessem a oportunidade de participar. Desse modo, passamos a nos encontrar com certa regularidade, mas sem um dia da semana específico.

Logo nas primeiras reuniões, decidimos que nos encontraríamos quinzenalmente e não mais semanalmente como havíamos proposto inicialmente; havia grande dificuldade de nos encontrarmos por conta da demanda semanal de tarefas de cada uma de nós.

Em 2005 éramos apenas 7 professoras, o que representava todas as professoras do período matutino. Basicamente trabalhamos no sentido de delinear nosso projeto, mas também discutimos longamente sobre nossas concepções relativas ao bairro e à realidade das crianças.

Em certo momento, houve a necessidade de traçarmos as expectativas e as prioridades que dariam início ao nosso trabalho. Nesse sentido, cada participante relatou na forma escrita suas expectativas e suas prioridades a partir de um impresso contendo a seguinte questão: “Temos muitos sonhos e possibilidades para a efetivação deste trabalho durante este ano. Considerando apenas este semestre, quais as expectativas que você prioriza”?

**Quadro 1. Principais pontos priorizados nos relatos**

<b>Expectativas para o primeiro semestre 2006</b>	<b>Respondentes</b>
Trabalho em equipe	5
Tomadas de decisão coletiva	3
Envolvimento da diretora	1
Envolvimento das famílias e trocas de experiência	3
Aprimoramento do espaço escolar	3
Realização de reuniões para traçar metas e objetivos	1
Conhecimento prático	1
Amenizar a distância entre teoria e prática	2
Reconhecimento do espaço e da realidade das crianças	4
Entrosamento entre alunos e professores	2
Avaliação e aprimoramento da prática	2
Mostrar as dificuldades da escola para as Ordens Públicas	1
Divulgação do trabalho desenvolvido na escola	1

Neste caso, houve um retorno de todos os formulários entregues. Pode-se dizer que as principais expectativas do grupo giraram basicamente em torno de realizar reuniões (1) para um trabalho sério em equipe (5) e para o desenvolvimento e a efetivação de planos de ações que apontassem para tomadas de decisão coletiva (3) e que objetivasse o reconhecimento do espaço e da realidade das crianças (4). Também

foi apontado o aprimoramento do espaço escolar (3), o envolvimento das famílias e as trocas de experiência (3) para avaliação (2) e aprimoramento do conhecimento prático e por consequência da prática docente (1) repensando-a e reavaliando-a na tentativa de amenizar a distância entre teoria e prática (2) através de trocas e discussões (2) que almejassem, entre outras coisas, divulgar o trabalho desenvolvido na escola (1) apresentando suas dificuldades para as ordens públicas, bem como o envolvimento da diretora.

De modo geral, tais devolutivas indicaram uma perspectiva positiva e consciente do projeto inicial. Entretanto, não evidenciaram ações objetivas para o trabalho. Nesse sentido, houve a necessidade de se realizar uma nova tomada de decisões.

A cada nova reformulação de idéias e tomada de opiniões fazíamos uma síntese e um balanço daquilo que havíamos articulado anteriormente, como se pode notar no exemplo de ficha de acompanhamento de pesquisa descrita no quadro 2.

**Quadro 2.** Pedido de sugestões para tomada de decisões

No dia 23/03/06 iniciamos nosso acompanhamento semanal, encaminhando ao grupo de estudos e pesquisa a questão: “Quais as expectativas que você prioriza para o efetivo desenvolvimento do trabalho neste semestre?”

Tendo em vista o retorno de todos os formulários entregues pode-se dizer que as principais expectativas do grupo giram em torno de:

- realizar um trabalho sério para o desenvolvimento e efetivação de um plano de ação que tenha por objetivo o aprimoramento de nossa prática docente e o reconhecimento do espaço escolar.

- repensar e avaliar a prática, na tentativa de amenizar a distância entre teoria e prática através de trocas e discussões.

- conhecer melhor o contexto da “Casa Azul” e a realidade das crianças para atender aos alunos e à comunidade com competência e respeito.

De modo geral, as devolutivas indicam uma perspectiva positiva e consciente do projeto inicial e almejam que o trabalho seja desenvolvido coletivamente, o que é super importante!

Com base nos resultados do levantamento anterior, gostaria que cada uma colaborasse manifestando-se e indicando sugestões e considerações para o desenvolvimento concreto do trabalho, tendo em vista que a nossa temática é: “Interações sócio-ambientais e suas consequências na escola”.

Cada participante, além de colaborar com suas idéias oralmente, passou também a colaborar na forma escrita, manifestando-se e indicando sugestões e considerações para o desenvolvimento concreto do trabalho.

Na etapa do acompanhamento semanal citada no quadro 2, por exemplo, houve um retorno de 5 dos 7 formulários entregues por conta da dificuldade das professoras conciliarem o tempo para respondê-lo. Nesse formulário as sugestões foram essencialmente:

- realizar reuniões para que possamos pensar coletivamente.
- procurar melhorar a relação das crianças com o ambiente escolar e suas limitações, evidenciando-as e explorando os ambientes externos disponíveis.
- realizar visitas no bairro aos finais de semana para melhor compreensão da realidade do bairro e das famílias dos alunos e ampliar a relação com os pais.
- buscar alternativas que possam transformar não só comportamentos e sim atitudes tanto dos pais quanto dos alunos em relação ao ambiente em que vivem.
- almejar a construção de uma biblioteca comum para que a comunidade possa usufruir.

Nessa etapa, uma das devolutivas apontou para uma possibilidade de trabalho mais concreto. A idéia da biblioteca não havia sido cogitada anteriormente, entretanto apareceu como um sonho possível e fez com que nos empolgássemos.

Na semana seguinte montamos uma caixa para doação e fizemos uma campanha de doação pedindo a colaboração das famílias através da entrega de panfletos e de um cartaz colado no portão da escola. Semanas depois havíamos recebido cerca de 200 exemplares de livros, mas a grande maioria deles não correspondia à idade das crianças e outros estavam velhos. Mesmo assim, montamos um caderno para catalogá-los e começamos a realizar empréstimos para que pudessem ser levados para a casa e ser lidos pela família.

Infelizmente, muitos dos livros não foram devolvidos, outros voltaram rabiscados, amassados e até mesmo rasgados. Logo em seguida, houve um desânimo coletivo e as professoras pararam de solicitar à família colaboração, mesmo porque não havia espaço para guardar devidamente este material e ele ficou durante muito tempo entulhado na sala da diretora. Pelo restante do ano foram escassas as doações, e ainda, uma parte do material estragou com as chuvas ocorridas no recesso escolar, pois na escola existiam inúmeras goteiras e por ser recesso não pudemos socorrer os livros.



Tentamos, em seguida, criar um nome para o grupo de estudos e pesquisa da escola, mas nossa tentativa foi frustrada, pois não atingimos um consenso, ora porque o nome demonstrava-se muito sério não representando a forma como algumas de nós nos enxergávamos, ora porque o nome não correspondia ao trabalho sério que desenvolvíamos. Por isso, ficou estabelecido “Grupo de Estudos e Pesquisa da Casa Azul”, como já havíamos adotado anteriormente.

Por conta da demora das devolutivas daquilo que nós mesmas solicitávamos, gradativamente o acompanhamento semanal foi se tornando quinzenal, assim como também os encontros e, por fim, tornaram-se mensais. Percebo que isso de deveu ao fato de que muitos são os afazeres da docência. As professoras devem estar em contato direto com as crianças e tal atividade demanda vigor físico e mental, planejar, orientar, avaliar e desenvolver atividades no dia-a-dia da escola. Além disso, faz-se necessário considerar que cada qual se encontrava em um momento determinado da vida com diferentes demandas, o que dificultava consideravelmente a disposição de tempo para executar as atividades propostas.

Apesar das dificuldades de nos encontrarmos com regularidade, de convergirmos nossas idéias no sentido de transformá-las em projetos e ações, nosso trabalho passou a ter repercussão dentro da escola e as professoras do período vespertino e também a diretora aderiram a ele, de modo que pôde ser concretizado em 2006 a partir do desenvolvimento de etapas de pesquisa.

### **3.4.2. Etapas do desenvolvimento das atividades coletivas de pesquisa**

#### **3.4.2.a. Levantamento das concepções iniciais das professoras com relação ao contexto sócio-ambiental da escola**

No início de 2005 discutíamos, durante reuniões, sobre o fato de que nós professoras trazíamos para dentro da escola uma realidade de vida diferente da realidade de vida das crianças. Referíamos-nos, principalmente, ao fato de morarmos em bairros mais centrais e de possuímos uma qualidade de vida um pouco mais privilegiada.

Durante as primeiras reuniões algumas de nossas falas traziam indícios sobre os pressupostos que carregávamos naquele momento. Para exemplificar, cito abaixo uma das falas:

*“Muitos alunos freqüentam a escola no intuito de se alimentarem através da merenda, pois em casa muitos destes alunos passam fome, devido às más condições em que vivem.”*

*Professora Amanda*

Por meio de nossas conversas, foi possível perceber que algumas de nós partíamos do pressuposto de que o interesse das crianças, bem como o de seus pais, em freqüentar a escola, de forma geral, tinha relação não apenas com a preocupação relativa ao processo de ensino e aprendizagem, mas também, em alguns casos, pelo fato de que a escola oferece às crianças a alimentação. A merenda apresentava-se como um atrativo importante para a freqüência das crianças à escola.

Considerávamos ainda que as crianças viviam em más condições. Entretanto, não havíamos investigado a fundo se isso se verificava na prática. Passamos a nos questionar sobre nossos próprios referenciais relativos à boa ou má condição de vida e sobre os referenciais das crianças, isto é, passamos a nos questionar e contrapor nossas concepções com as possíveis concepções das crianças e com a realidade.

Questionamos se não estaríamos nós, ao considerarmos que as crianças vivem em “más condições”, de certa maneira, aliando às crianças uma imagem negativa. Indiretamente, afirmávamos que as crianças e as famílias das crianças tinham interesses outros que não necessariamente a aprendizagem e, portanto, considerávamos, nas entrelinhas, que as crianças que moram na periferia não se importam com a qualidade de educação da qual participam ou, então, que são menos interessadas em aprender do que crianças das classes mais abastadas.

Tínhamos a informação de que as famílias, de forma geral, viviam com dinheiro limitado, cerca de um salário mínimo. Esse dado se confirmava pela informação deixada pelos pais das crianças ao preencherem o formulário no ato da matrícula.

Atualmente, o salário mínimo não tem sido considerado suficiente para suprir os gastos de uma família, mas não sabíamos ao certo qual era o significado dessa quantia

no contexto social do bairro e, portanto, não podíamos afirmar com certeza que viviam em más condições.

Supondo, por exemplo, que a grande maioria das crianças não possuía em suas casas materiais educativos e/ou auxílio dos pais para que pudessem desenvolver os aspectos cognitivos, ainda sim, não poderíamos dizer que eram menos capazes de aprender do que as crianças das classes mais favorecidas. Entretanto, a imagem global que nós professoras havíamos construído das crianças nos remetia à escassez, à carência e, portanto à falta de estímulo.

A título de ilustração, eis um caso.

Em uma sala com 19 crianças de 5 anos em média, apenas cinco haviam tido contato com quebra-cabeças e apenas duas conheciam os mecanismos de montagem das peças. Durante a primeira semana a professora introduziu diferentes quebra-cabeças com 4 peças para aqueles que não tinham familiaridade com o jogo e com mais peças para aqueles que já o conheciam. Todas as crianças tiveram dificuldade de montar as peças. Alguns obtiveram sucesso no primeiro momento e outros precisaram buscar novas alternativas, mas também acabaram por conseguir.

A professora, dessa maneira, ofereceu inicialmente um nível simples do brinquedo tornando-o mais complexo com o aumento gradativo do número de peças, com o objetivo de que as crianças pudessem desenvolver os mecanismos da montagem de quebra-cabeças.

Dessa maneira, em poucos meses as crianças passaram a montar quebra-cabeças com 30 peças ou mais. Segundo informações contidas na caixa de quebra-cabeças, 30 peças é um bom número para crianças desta faixa etária.

A não familiaridade com o brinquedo não denotou a falta de interesse ou de inteligência e nem mesmo evidenciou que as crianças eram menos capazes do que as crianças que possuem melhores condições financeiras.

As discussões com relação às diferenças das condições de vida entre as crianças e as professoras foram retomadas por diversas vezes em muitas reuniões. Passamos a exemplificar a partir daquilo que fazíamos na prática. Nossas concepções iniciais e nossas conversas passaram a ganhar um novo corpo, perceptivamente mais consistente.

A fala a seguir demonstra parte de nossa evolução reflexiva:

*“Ao desenvolver o trabalho com os alunos, muitos desses elementos incutidos em nós se manifestam e é aí que corremos risco de “impor” somente nossa realidade e visão... Sentimos a necessidade de suprir a falta de ‘conhecimento’ dos alunos tentando lhes passar o máximo de informações possíveis. Ao mesmo tempo, nos questionamos (eu pelo menos eu) quanto tem sido significativa a aprendizagem dos alunos.”*

*Professora Poliana*

Discutimos sobre nossa ansiedade com relação à escassez de informações trazidas pelas crianças sob a perspectiva daquilo que esperávamos. Acreditávamos que o fato das crianças vivenciarem um universo pouco letrado e limitado pelo aspecto econômico colaborava para que seus conhecimentos fossem também limitados. Entretanto, o contraste de realidades e nossa própria limitação não permitiram que percebêssemos, desde o início, que estávamos, de forma subjetiva e latente, dispostas a impor nossa cultura às crianças. De acordo com Paulo Freire (2004), “Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.” (p. 150).

Em nossos diálogos, pontuamos sobre os riscos de nossa ansiedade e sobre a necessidade de nos tornarmos mais cautelosas na tentativa de não praticarmos qualquer tipo de doutrinação, como o que aconteceu, por exemplo, com os povos indígenas quando foram catequizados pelos jesuítas no Brasil, em meados do século XVI. Pensamos sobre o fato de que a invasão cultural tem uma dupla face; de um lado é dominação e de outro é tática de dominação (FREIRE, 2004).

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra (FREIRE, 2004, p. 158).

Além disso, dizer que *“sentimos a necessidade de suprir a falta de ‘conhecimento’ dos alunos tentando lhes passar o máximo de informações possíveis”* implica em um posicionamento bancário de educação em que o educador é aquele que sabe e o educando é aquele que supostamente não sabe e por isso precisa aprender. Nesse sentido, a visão bancária anula o poder criador dos educandos, ou pelo menos os minimiza, e os torna passivos e dominados (FREIRE, 2004).

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constituiu se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (Freire, 2004, p.165-166).

Nesse sentido, podemos considerar que enquanto o educador prepotente é o sujeito do processo que pensa, educa, disciplina, escolhe, fala e decide o educando é considerado mero objeto do processo. O educando não deve ser entendido como objeto de ensino e sim como um dos sujeitos do processo, parceiro no trabalho.

Paulo Freire (ibid. p.68) defende que *ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Assim, na mesma medida em que nossos encontros foram ficando mais espaçados, nossas discussões tornaram-se mais densas e consistentes. Notamos a necessidade de não subestimarmos os conhecimentos e o modo de vida das crianças e nos propusemos a mudar nossa prática. Percebemos que suas histórias de vida eram bastante ricas, significativas e complexas. Segue o trecho do depoimento de uma das pesquisadoras participantes que ilustra parte de nossas idéias naquele momento.

*“Descobrir as reais necessidades dos alunos e não subestimá-los em relação à capacidade de aquisição de conhecimento é outro desafio que o professor deve estar disposto a vencer. As crianças não são diferentes, a diferença está no olhar do professor acostumado com outra clientela.”*

*Professora Carmelita*

Faz-se importante notar que, de acordo com o contexto do diálogo, a pesquisadora participante não se referiu à ausência das particularidades e das identidades das crianças ao dizer que estas não são diferentes, mas referiu-se ao fato de que as diferenças sociais fazem com que as crianças pareçam diferentes de um padrão antes conhecido.

Grande parte de nossos diálogos aconteciam na própria escola. Algumas professoras freqüentavam o curso de pedagogia e traziam, abundantemente, para as discussões, elementos e conflitos que haviam sido discutidos durante as aulas na

faculdade. Assim, por muitas vezes foi possível aliar, em nossa reflexão, a teoria estudada com a prática vivenciada e realizar novos planejamentos para o futuro.

Durante o planejamento escolar realizado no dia 03 de fevereiro de 2006, lemos coletivamente um texto que abordava a importância das concepções do educador frente à criança no processo de ensino e aprendizagem. Basicamente o texto trazia questionamentos às diferentes compreensões históricas ligadas às crianças, sobre como percebemos suas possibilidades e capacidades, sobre como pensamos o processo de aquisição de conhecimento, sobre como este ajuda a determinar o modo como tratamos as crianças e sobre o que desejamos que elas soubessem, seja por meio das relações que estabelecemos, das atividades que propomos ou pela forma como organizamos o espaço ou a rotina.

Assim, passamos a considerar mais e melhor os elementos espaço, tempo, rotina e, principalmente, a maneira de compreendermos as crianças.

### **Sobre o espaço**

Com relação ao espaço escolar, nossas concepções iniciais apontavam para os seguintes aspectos:

*“A falta de espaço causa desconforto e intranqüilidade às crianças, as salas são cheias e muito pequenas, impróprias para crianças desta idade.”*

*Professora Amanda*

*Quando eu entrei na “Casa Azul” pela primeira vez levei um susto, sabia que era uma casa que haviam transformado em escola para atender a forte demanda do bairro, mas mesmo assim fiquei decepcionada.*

*Quando entrei na minha sala tive vontade de chorar. Era a menor de todas.*

*Professora Thaise*

Na tentativa de investigar mais a fundo sobre o entendimento das professoras frente ao espaço escolar solicitei que redigissem um pequeno texto a partir da seguinte pergunta: “Você acredita que o fato da escola não ter sido arquitetada e construída para

funcionar como escola faz com que haja dificuldades diárias nos processos educacionais? Por quê? Por favor, pontue.

Algumas das respostas foram:

*Sim. A falta de espaço físico muitas vezes não oferece condições ao professor em diversificar sua rotina.*

*Professora Zilda*

*Sim. Falta de espaço para trabalhar de formas diversificadas.*

*Professora Priscila*

*Sim. Trabalhamos em uma comunidade carente e as crianças precisam de orientação de todos os tipos, inclusive sobre higiene e saúde. Como auxiliar no processo de desenvolvimento desse aspecto se os banheiros não são adequados? Como sair da rotina apresentando novas possibilidades de descoberta do espaço, se o mesmo é muito restrito? Como podemos apresentar uma nova visão espacial de bairro, rua e seus possíveis perigos e necessidades se a rua é muitas vezes uma extensão da casa dos alunos.*

*Professora Amanda*

Havia um sentimento coletivo e unânime de que a falta de um espaço amplo na escola limitava o processo educativo. Pontuamos as dificuldades espaciais nos processos educacionais para execução de atividades em conjunto, para realizarmos atividades interagindo duas ou mais salas, para expormos os materiais confeccionados, para dispormos de brinquedos e de jogos, para realizar atividades físicas, para a segurança das crianças – a escada não tem corrimão, seus degraus são bastante altos e estreitos – e também, falta conforto acústico, pois algumas salas são divididas por biombos. Havia a escassez de espaço para que se pudesse locomover com tranquilidade, havia a falta de beleza estética, faltava arborização ou cobertura no parque.

Questionamo-nos durante nossos encontros sobre o tratamento diário dado às crianças e aos seus corpos. Notamos que pelo fato de muitas vezes terem que se manter sentadas, ainda que na educação infantil isso aconteça com menor intensidade,

poderíamos estar as educando a tornarem-se seres passivos. Também ressaltamos o fato de que historicamente a escola foi utilizada para transformar as crianças em adultos dóceis e pacíficos para servirem de força de trabalho no sistema capitalista. Discutimos sobre a importância das mudanças qualitativas na percepção de mundo para que a condição de dominantes e dominados possa transcender e alcançar uma relação dialógica e justa entre os indivíduos.

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais (FREIRE, 2004, p. 152).

Além disso, pontuamos sobre o fato de que o corpo não é apenas a morada do intelecto, mas também das emoções e dos sentidos, pelos quais exploramos e realizamos aprendizagens significativas. É através da relação corpo e ambiente que nós seres humanos nos desenvolvemos, isto é, o ambiente é o meio pelo qual recebemos informações - visuais, táteis, térmicas, auditivas, olfativas e gustativas. Acreditamos que o ambiente cria sensações e ajuda a definir certos comportamentos nos indivíduos que por sua vez, a todo o momento, se envolvem na interação com e no espaço, realizando desde as atividades mais simples como respirar e se alimentar até as atividades mais complexas como o planejamento e a concretização de ações.

Durante uma das reuniões entre pais e professoras, foi proposto pela diretora que questionássemos os pais sobre suas expectativas com relação à escola e à educação de seus filhos. Um dos aspectos levantados pelos pais foi o de que a escola deixava a desejar com relação ao espaço físico.

Questionei os pais no seguinte sentido: “Vocês acreditam que se nossa escola fosse localizada no centro de São Carlos, em um lugar em que muitas pessoas passassem e pudessem vê-la, ela seria assim como ela é? Ou vocês acham que ela seria diferente? E, prontamente, os pais responderam que a escola era do modo como era porque ficava no bairro Cidade Aracy e que se fosse localizada em bairros mais centrais o poder público se prontificaria mais com a melhoria do espaço.

Tanto nós, professoras, como os pais dos alunos compartilhávamos da mesma idéia, de que a escola poderia ser melhor. Acreditávamos que a escola deveria ser atrativa, bonita, com materiais diversificados, de acesso fácil às crianças e de modo que proporcionasse segurança. Também, discutimos a possibilidade de os materiais serem



organizados na altura das crianças, na tentativa de provocar as experiências das crianças e sua própria organização.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990) anunciou o direito das crianças à opinião, à expressão, ao brincar, ao praticar esportes e divertir-se. Do ponto de vista educacional, esses direitos se traduziram no documento do MEC, elaborado pela Coordenadoria de Educação Infantil em 1995, e se apresentam como um conjunto de critérios a serem respeitados pelas instituições dedicadas à infância. Também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) abordam o direito da criança à brincadeira, à atenção individual, à convivência em um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; o direito à proteção, ao afeto, à amizade; o direito ao movimento em espaços amplos; o direito a expressar seus sentimentos e a uma especial atenção durante seu período de adaptação à escola; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; a uma alimentação saudável e ao contato com a natureza.

Nós professoras possuíamos um ideal de escola a qual desejávamos. Entretanto, a realidade contrapunha-se ao ideal traçado, sendo necessário lidar com a realidade da melhor maneira possível, tanto professoras, funcionárias, como também as crianças.

*“Mesmo tendo todos estes problemas as professoras e funcionárias se empenham ao máximo para proporcionar aos alunos um alto nível de educação, atendendo individualmente, quando o caso, para solucionar os mais peculiares contratempos.”*

*Professora Amanda.*

*“A cooperação e a união são pontos fortes nos comportamentos dos professores que se ajudam simultaneamente uns aos outros no seu trabalho cotidiano.”*

*Professora Amanda*

*“O grau de competição entre as professoras é imperceptível, não existe exibicionismo, estamos todas no mesmo barco... Devido às más condições estruturais da escola, torna-se insustentável trabalhar sem a colaboração dos outros. Dessa maneira, a solidariedade, a cumplicidade e o elo de amizade entre as professoras se*

*fortalecem em medidas inversamente proporcionais às condições físicas e materiais da escola.”*

*Professora Bia*

Com relação aos aspectos ambientais mais amplos, investigamos nossa compreensão acerca de nossa visão sobre o bairro a partir da seguinte pergunta: “Você acredita que os aspectos ambientais interferem nos processos educacionais?”

Por unanimidade, a resposta oferecida pelas professoras foi sim, isto é, todas consideram que os aspectos ambientais interferem nos processos educacionais.

Para sabermos as concepções gerais que tínhamos com relação ao bairro Cidade Aracy realizamos a seguinte pergunta: “Como você percebe a comunidade na qual você trabalha?” Duas das respostas foram:

*Ela é dividida em dois grupos: Um grupo de pessoas carentes, mas batalhadoras, e que se preocupam em crescer socialmente e profissionalmente. Outro grupo de pessoas muito pobres e acomodadas que ficam contando com doações.*

*Professora Zilda*

*A comunidade em que trabalhamos está situada em uma região afastada. Como ela é constituída na maior parte por imigrantes, temos a mistura de várias culturas. Por estarem em regiões diferentes e não estarem habituados com a cidade passam por dificuldade e necessitam de auxílio.*

*Professora Amanda*

De modo geral, tínhamos a idéia de que a comunidade era uma comunidade “necessitada” e “carente”. Subjetivamente agíamos de forma discriminatória. Com relação a isso Paulo Freire defende que:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1996, p. 16).

Pontuamos nossas dificuldades nos processos educacionais na execução de atividades em conjunto, na realização de atividades coletivas interagindo alunos de mais de uma sala, para a exposição dos materiais confeccionados, de espaço para dispormos os brinquedos, jogos e outros materiais educativos, para a realização de atividades físicas, para a segurança das crianças e também para promover a tranquilidade das crianças, pois o espaço pequeno *“faz com que as crianças sintam-se incomodadas e fiquem agitadas”*.

Tantas dificuldades fizeram com que começássemos a pensar nas possíveis estratégias de aprimoramento do espaço e da dinâmica escolar. Uma das sugestões foi a de explorarmos os ambientes externos à escola, como por exemplo, o campinho, as ruas e até mesmo o “terrão” – uma grande erosão onde as crianças gostavam de escorregar com papelão.

Outra alternativa encontrada foi a de modificar radicalmente a escola transformando suas “salas de aula” em salas-ambientes, isto é, retirar as tradicionais mesas escolares e criar espaços sugestivos. Esta idéia foi retomada por diversas vezes até que no ano de 2007. Com muito trabalho e empenho, tais mudanças ocorreram. Buscarei explicá-las mais a frente.

### **Sobre o tempo**

A rotina diária da escola pode nos dizer muito sobre sua estrutura e funcionamento. Também pode trazer indícios sobre as concepções de educação e sobre como esta se expressa na prática.

De acordo com Elias (1998), o tempo não é apenas físico ou um dado objetivo como sustentava Newton. Ele é também social e cultural e, portanto, é moldado pelos seres humanos de acordo com seus interesses.

A mensuração do tempo e os instrumentos que requer transformam-se paralelamente. Ainda hoje, o estatuto ontológico do tempo permanece obscuro, de modo geral. Meditamos sobre ele, sem saber bem com que tipo de objetos estamos lidando. O tempo é um objeto natural, um aspecto dos processos naturais, um objeto cultural? Ou será em virtude de o designarmos por um substantivo que nos iludimos com seu caráter de objeto? O que é,

afinal, que realmente indicam os relógios, ao dizermos que dão a hora? (ELIAS, 1998, p. 14).

Tais indagações de Norbert Elias (ibid.) fizeram com que eu pensasse sobre o tempo e sobre as implicações da distribuição do tempo nas atividades pré-escolares. Apesar de necessária, a rotina diária da escola e a divisão do tempo também podem ser consideradas como elementos que colaboram tanto para que haja uma maior dinâmica quanto para impor limites para o desenvolvimento de cada atividade educativa. O quadro 3 exemplifica a divisão do tempo na escola. Havia um rodízio na utilização do parque, a cada 50 minutos trocava-se a turma tanto nas atividades do parque como nas atividades de educação física. Havia, no caso do parque, horários vagos que poderiam ser negociados entre as professoras; também, quanto menos idade as crianças tinham mais tempo de parque podiam desfrutar.

**Quadro 3. Tabela de horários**

	EMEI CASA AZUL - HORÁRIO DE PARQUE – MANHÃ				
HORÁRIO	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA - FEIRA	QUINTA - FEIRA	SEXTA - FEIRA
7:30 - 8:20	Turma 1	Turma 2	Vago	Turma 2	Turma 6
8:20 - 9:10	Turma 2	Vago	Vago	Vago	Turma 2
9:10 - 9:30	Café	Café	Café	Café	Café
9:30 - 10:20	Turma 3	Turma 5	Vago	Turma 3	Turma 4
10:20 - 11:10	Turma 4	Turma 6	Turma 2	Turma 1	Turma 5

Rotineiramente, as educadoras deveriam considerar, ao realizarem o planejamento das atividades, a ordem de chamada das salas para a merenda, os 15 minutos de café em que as professoras trocam idéias, os horários de parque e de educação física que são previamente estipulados, a hora do lanchinho da tarde ou do café da manhã para as crianças do período da manhã. Desse modo, se uma atividade, por exemplo, levasse mais tempo do que o intervalo entre a entrada das crianças na sala e o horário da merenda, a fragmentação do tempo tornava-se, do ponto de vista das professoras, um empecilho, pois fazia com que a atividade fosse interrompida.

Antes da entrada em vigor do Novo Estatuto Municipal da Educação de São Carlos eram previstos para educação infantil dois horários semanais para que as educadoras planejassem suas atividades. Assim, durante os períodos de 50 minutos, em que a professora de educação física ficava responsável pelas crianças é que o planejamento individual acontecia.

Existia também o planejamento coletivo, em que as professoras do período matutino e vespertino se envolviam com as temáticas mais gerais da escola. Tal planejamento acontecia nas últimas sextas-feiras de meses alternados, pois esta atividade alternava com as oficinas pedagógicas oferecidas como forma de formação continuada de professores/as.

Ainda que houvesse esse tempo para o planejamento ele era considerado, pelas professoras, muito escasso para que se pudesse planejar a semana toda. Além disso, este planejamento era em grande parte individual o que não permitia que houvesse troca de idéias e colaboração no ato do planejar.

Também se faz importante notar outro dado. A Rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos interrompia suas atividades letivas nas últimas sextas-feiras do mês, para que os/as professores/as pudessem realizar um planejamento coletivo e para que pudessem elaborar o projeto político pedagógico da escola. Alternadamente, havia em uma quinzena atividades na sede escolar com o grupo de professoras e, na outra quinzena, havia oficinas programadas para os/as professores/as pela Secretaria Municipal de Educação.

Estrategicamente, a Rede Municipal, durante estas paradas de aula contemplava três aspectos importantes: o planejamento, a elaboração do projeto pedagógico da escola e a formação continuada dos profissionais da educação infantil.

Do ponto de vista das professoras, o momento da parada pedagógica, isto é, uma manhã a cada dois meses, não era considerado o suficiente para contemplar as efetivas necessidades para aquilo que se desejava realizar na escola. Também, sob o ponto de vista das famílias das crianças, o dia da parada pedagógica criava dificuldades em suas rotinas e principalmente para aquelas cujos responsáveis trabalhavam e não tinham com quem e onde deixar seus filhos.

A organização do tempo da escola não colaborava para o desenvolvimento de atividades essenciais, como o planejamento e a elaboração do projeto político

pedagógico, e muito menos para que pudessem ocorrer, no seio da escola, atividades de pesquisa.

Além disso, que recompensa ou estímulo recebem os/as professores/as para realizarem atividades de pesquisa?

O próprio tipo de contratação e de progressão funcional não colabora para isso. Não há estímulo salarial e ainda quase não existe legitimidade científica, pois eventos como simpósios ou congressos privilegiam para publicação trabalhos dos pesquisadores ligados a institutos acadêmicos, como mestrandos e doutorandos.

#### **3.4.2.b. Levantamento das hipóteses iniciais das crianças e análise coletiva.**

Houve um consenso sobre a necessidade de verificarmos as concepções iniciais que as crianças demonstravam frente aos mais variados aspectos oferecidos tanto pelo bairro como pela escola.

A proposta da pesquisa-ação-participativa, simultaneamente educativa e de pesquisa, fundamentou-se na concepção construtivista de ensino e aprendizagem, em que se considera o conhecimento prévio das crianças como um elemento importante e como ponto de partida para a criação de novos conflitos, proporcionando por consequência as mudanças e os avanços conceituais. Assim, desejávamos verificar sistematicamente as concepções das crianças relativas ao território, sociedade e meio ambiente através de suas falas, de seus desenhos, de uma aula passeio e da construção coletiva de uma maquete. Cada educadora se responsabilizou por realizar diferentes tipos de registros com sua turma para uma análise posterior e discussão coletiva. E cada criança ilustrou o seu bairro.

Tínhamos como um dos objetivos mapearmos e analisarmos, a partir das atividades propostas, as concepções iniciais das crianças e suas respectivas evoluções. Acreditávamos a partir dos ensinamentos de Paulo Freire (2004), que o educador democrático não poderia negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão.

Desse modo, enquanto nos dedicávamos ao desenvolvimento da temática da pesquisa, desenvolvíamos também nosso planejamento pedagógico. Para tal planejamento escolhemos propositalmente a temática meio ambiente em que desenvolvemos conceitos específicos como água, ar, plantas e animais, como demonstra o cronograma apresentado no quadro 4.

**Quadro 4. Cronograma do Projeto Meio Ambiente**

MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO
<p>Água conceito Estados físicos Flutuação e fluidez Semana da família</p>	<p>Qualidade da água e poluição Filtragem e hábitos de higiene Festividades junina</p>	<p>Água x vegetais (descobrimo a água nas raizes, caules, folhas, flores e seivas) Queimadas</p>	<p>Ar Qualidade do ar Peso do ar (experimento do balão) Ventos</p>	<p>Animais domesticáveis Animais selvagens Analogias com partes do corpo</p>

Todas as atividades propostas tinham como princípio propiciar a ampliação dos esquemas mentais das crianças, possibilitando que se tornassem mais complexos e proporcionando a partir “do fazer”, isto é, da vivência, aprendizagens verdadeiramente significativas.

Também, no segundo semestre de 2006, utilizamos um cronograma de atividades para que pudéssemos dar maior fluidez à nossa pesquisa, como se pode notar no quadro 5.

**Quadro 5. Cronograma utilizado no desenvolvimento da pesquisa**

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
1º		Levantamento prévio	Construção das maquetes	Exposição da maquete
2º		Passeio		
3º	Planejamento	Registro do passeio	Reconstrução das mesmas	trabalho final divulgação
4º	Planejamento			
5º	E. projeto			

Em um dos nossos encontros ficou estipulado que cada educadora iria tomar nota, durante o processo educativo, das concepções relativas ao bairro expressas nas falas das crianças de 3 a 5 anos. Acreditávamos que poderíamos contrapor as compreensões das crianças às nossas compreensões e também que poderíamos saber mais sobre o contexto ambiental em que viviam.

Nesse sentido, o primeiro passo da pesquisa apontou para o levantamento de nossas próprias concepções e dos conhecimentos prévios das crianças sobre o bairro a partir de diálogo estabelecido entre educadoras e educandos. Cada professora realizou seu registro na lousa para que as crianças pudessem visualizar e para que acompanhassem, na forma escrita, o levantamento de suas idéias.

Basicamente as crianças foram questionadas, entre outras coisas, sobre: Quais são os locais de maior interesse no bairro? Entre esses, quais elas mudariam e por quê? Quais são as coisas que se têm no bairro onde vivem? Como enxergam a escola?

De modo geral, as professoras relataram que as crianças citaram a existência de lugares conhecidos (pontos de referência), como, por exemplo, a caixa de água, a padaria Lira, as escolas e o ponto de ônibus.

Foi solicitado que cada criança fizesse um desenho sobre a forma como vêem o bairro. Faz-se importante notar que houve a necessidade de que cada professora esclarecesse através do diálogo o significado de bairro. Assim, foi feita a interpretação do lugar onde vivem tomando como ponto de partida o micro para se chegar ao macro: casa – rua – bairro – cidade – estado – país.

No início do primeiro semestre de 2006, realizamos, por ofício, um pedido de ônibus para o passeio educativo no bairro, para darmos início à segunda etapa da pesquisa.

Uma das dificuldades encontradas no decorrer do desenvolvimento das atividades foi a demora na concessão do ônibus pela prefeitura. Ainda que a prefeitura tenha cedido o ônibus, não cedeu para os dois períodos, sendo que apenas o período vespertino se beneficiou neste sentido. Entretanto, as professoras do período matutino não deixaram de realizar a atividade levando as crianças a passear, andando pelos arredores da escola.

Com base nos diálogos e nas preocupações coletivas, as professoras, durante uma das reuniões, decidiram planejar coletivamente uma trajetória para o ônibus. Desse



modo, demarcaram também as paradas estratégicas do passeio. A proposta educativa do passeio teve como base teórica a obra de Letícia Maria Santos de Faria (1973), intitulada “Excursões educativas: caminhos que ensinam.”

A aula passeio foi filmada. Inicialmente tínhamos o intuito de nos utilizarmos de uma metodologia conhecida como autoscopia, em que as crianças ao assistirem as imagens projetadas na filmagem poderiam retomar os acontecimentos da aula-passeio e refletirem mais e melhor sobre as questões relativas ao bairro. Também através das reflexões das crianças as professoras poderiam notar as mudanças conceituais relativas ao bairro ocorridas até aquele momento.

Infelizmente, esta etapa da pesquisa não aconteceu. As dificuldades diárias da escola para a retomada do vídeo e a baixa qualidade da filmagem, proporcionada pelo excesso de barulho e da imagem tremida desmotivou as professoras a cumprirem o que haviam programado.

A visita monitorada ao bairro, bem como todo processo, teve como proposta desafiar os educandos para que percebessem que “o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2005, p.30).



Figura 10. Observando o córrego poluído e as erosões



Figura 11. Aula passeio



Figura 12. Vista superior do bairro Cidade Aracy

As figuras 10, 11 e 12 demonstram algumas das perspectivas que as crianças puderam ver e vivenciar durante a aula passeio. Essa experiência trouxe a oportunidade de as crianças aproximarem seus olhares diante ao bairro e notar como ele se apresentava em realidade e não apenas no mundo das idéias. Isso motivou pensarem a realidade de forma mais crítica e trouxe a oportunidade de nós professoras observarmos os alunos, seus olhares interpretativos e as definições que poderiam amparar futuras ações transformadoras.

De volta à escola iniciamos a terceira etapa. As crianças puderam contar e compartilhar o que viram durante o passeio e puderam compartilhar suas sensações e emoções. Em seguida foram solicitados a desenhar o bairro novamente. Também houve uma nova análise dos desenhos e foi discutida sua evolução. Este assunto será retomado no capítulo 2.4.2.c. Aula passeio – Análise do discurso das crianças.

Com materiais diversos foi construída coletivamente uma maquete do bairro. Para isso, houve ajuda de uma colaboradora convidada a participar do projeto. A colaboradora ficou responsável por montar a base da maquete, enquanto as professoras dividiram o restante das tarefas.

Assim, foram elencados coletivamente os lugares mais citados pelas crianças nos diálogos, em uma tabela. Cada professora, junto aos alunos escolheu um lugar, como por exemplo, uma escola ou uma padaria, e se dispôs a construir junto às crianças, com materiais diversos, como palitos de fósforos, caixinhas, tinta guache, isopor, papéis coloridos, fitas colantes, sucata etc.

À medida que cada elemento da maquete ficava pronto era disposto na base de isopor em posição análoga à realidade. Assim, parte a parte a maquete foi sendo estruturada.

A maquete foi um dos materiais educativos utilizados no final do semestre. Enquanto material itinerante pôde ser utilizado por toda a escola. Nesse sentido, as professoras se dispuseram a trabalhar as questões sócio-ambientais questionando sobre o modo de vida das pessoas que vivem no espaço geográfico ilustrado.

O trabalho, simultaneamente de pesquisa e educativo, visava não somente apresentar debates relacionados à preservação da natureza, como também permitir a ampliação do olhar das crianças para que pudessem aprimorar sua percepção de indivíduo, território, sociedade e meio ambiente.

Muitos foram os objetivos deste trabalho: possibilitar aos educandos melhores condições para a exploração e observação real do objeto de estudo, criar oportunidades para a vivência coletiva de novas situações e experiências, rompendo com a rotina escolar e, principalmente, problematizando as condições em que vivem. Além disso, reconhecer as riquezas geográficas locais e o modo como estas vêm sendo modificadas pelos seres humanos.

Para esta pesquisa foram utilizadas como referência: Faria (1973), Fazano (2001), Freire (1996 e 2005), e Santos (2000).

A seguir, apresento, a título ilustrativo, parte de um diálogo estabelecido entre uma professora e seus alunos ao tentar tomar suas concepções iniciais.

*Profa. O que é que tem no bairro?*

*Respostas dos alunos: Sol, nuvem, poste, universo, avião, antena, foguete, helicóptero, boneca, bola... (Cada aluno considerava coisas diferentes)*

*Aluno: Eu já vi um helicóptero passando perto da minha casa.*

*Aluno: Tem também a escola, árvore, rua, casa, calçada.*

*Profa. Todas as ruas têm calçadas no nosso bairro?*

*Alunos: Têm*

*Profa. Tem prédio no nosso bairro?*

*Aluno: Não, mas tem na cidade.*

*Profa. O que mais?*

*Alunos: Caminhão, trator, mercado, piscina, gato, cachorro, rato, barata, sapo, coelho...*

*Aluno: Tem parquinho...*

*Profa. Onde fica o parquinho?*

*Alunos: Do lado da nossa escola, mas têm outros parquinhos.*

*Aluno: Tem clube...*

*Profa. Tem clube mesmo no nosso bairro?*

*Aluno: Tem lá na cidade!*

*Profa. Tem lá na cidade? E no bairro?*

*Aluno: Não, no bairro não tem.*

*Alunos: Tem água, tia.*

*Profa. Água? Onde?*

*Aluno: Lá em cima onde fica a caixa d'água, ué!*

*Aluno: Tia, eu fui no trabalho do meu pai e vi um trilho de trem.*

*Profa. Foi aqui perto? Tem trilho de trem aqui perto?*

*Aluno: Não, só lá na cidade.*

*Profa. Aqui também é cidade?*

*Aluno: É.*

*Profa. Qual o nome de nossa cidade?*

*Aluno: Cidade Aracy.*

*Profa. Prestem bem atenção no que a tia vai perguntar agora.*

*Profa. Cidade Aracy é o quê de São Carlos?*

*Aluno: Bairro, tia.*

*Profa. E o que vocês acham do nosso bairro?*

*Alunos: Legal ué! Legal. (Todos concordaram)*

*Alunos: Tem um monte de pessoas, tem comida, fruta, banana, peixe, alface...*

*Aluno: Tem brinquedo também, tia...*

*Profa. Onde tem brinquedo?*

*Aluno: Na lojinha perto de casa tem, tia!*

*Profa. Tem bastante lojas no nosso bairro?*

*Alunos: Tem (Todos concordaram)*

*Alunos: Carro, bicicleta, moto, skate, ônibus, cigarro.*

*Profa. Onde tem cigarro?*

*Aluno: Jogado na rua.*

*Profa. É? E isso é legal?*

*Aluno: Não tia, é falta de educação... Tem que jogar no lixo.*

*Profa. É legal fumar cigarro?*

*Aluno: Não, por que o pulmão fica sujo e o dente fica preto...*

Como se pode notar, as concepções que crianças demonstraram através de suas falas expressaram idéias iniciais sobre o conceito de bairro. Entendem como componente pertencente ao bairro qualquer objeto que nele pode-se encontrar como, por exemplo, boneca, bola, piscina e cigarro. Não tínhamos expectativa de encontrarmos conceitos previamente definidos nas falas das crianças, embora desejássemos ampliar o repertório das crianças com relação à territorialidade, ao espaço vivido e sobre os modos de vida da população.

As falas das crianças puderam ser discutidas diariamente, principalmente nos momentos de café das professoras. Tais falas demonstraram haver certa uniformidade com relação às concepções iniciais das crianças em toda a escola.

Após a roda de conversa, iniciamos a atividade de confecção de desenhos. Cada criança fez sua “obra de arte” utilizando lápis de cor. Em seguida nos reunimos para discutirmos sobre as representações gráficas e sobre seus possíveis significados.

Montamos uma pasta em que dispusemos todos os desenhos das crianças da escola. Em seguida nos perguntamos sobre quais foram as concepções iniciais das crianças expressas nos desenhos e nas falas acerca da sociedade e do território onde vivem.

De forma geral, nossas respostas apontaram para o fato de que as crianças tinham pouca idade para especificarem, por exemplo, os pontos de referência do bairro sem que houvesse intervenção por parte das educadoras. Deram indícios de que o bairro deveria ser compreendido como algo muito abrangente. Notamos que qualquer coisa poderia ser interpretada como bairro por elas. Os elementos abordados se restringiram a uma realidade bastante próxima a elas.

A seguir, nas figuras 13, 14, 15 e 16. pode-se notar algumas ilustrações feitas pelas crianças.



Figura 13. Desenho feito por criança de 5 anos



Figura 14. Desenho feito por criança de 5 anos



Figura 15. Desenho feito por criança de 5 anos



Figura 16. Desenho feito por criança de 5 anos

Inicialmente, os desenhos feitos pelas crianças contribuíram para que pudéssemos apurar nossa análise com relação às suas concepções. Notamos que, de

forma geral, os elementos expressos nos desenhos não tinham identidade com os elementos do bairro. Os elementos foram genéricos, casa, carro, rua, árvore etc. Após a aula passeio esses desenhos tomaram novas configurações, passaram a se associar mais à realidade, e ganharam maior detalhamento.

### **3.4.2.c. Aula passeio – Análise do discurso das crianças**

Na segunda etapa, toda a escola realizou uma visita a campo para observar melhor, ou até mesmo “redescobrir o bairro”.

Faz-se importante notar que houve uma preocupação em apontar às crianças aspectos que considerávamos relevantes, como os aspectos ambientais, as leis de trânsito, público x privado, planejamento urbano e suas regularidades, disposição de lixo nas ruas etc. Enfim, houve uma preocupação de que a atividade não se tornasse meramente um passeio divertido. Nesse sentido, foi realizado pelas professoras um plano para o trajeto do passeio e para possíveis paradas para observação destes pontos.

O objetivo principal da aula passeio era o de instigar as crianças a refletirem sobre o processo histórico da evolução do bairro e sobre como ele é construído gradativamente a partir da necessidade de moradia das pessoas e da necessidade de crescimento das cidades. Acreditávamos que poderíamos indicar através da observação sobre o real, dos questionamentos e do debate que todas as pessoas são seres históricos, culturais e sociais, e que a realidade não é simplesmente algo dado e imutável e que, portanto, todas as pessoas devem se apresentar como seres responsáveis e conscientes de suas ações. Além disso, tínhamos como princípio a idéia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2004).

Desse modo, acreditávamos que a aula passeio nos possibilitaria não apenas conectar-nos ao mundo concreto, mas também transpor a curiosidade ingênua do saber do senso comum – saber de experiência feito – e alcançar a curiosidade epistemológica, isto é, uma curiosidade mais elaborada, rigorosa e calcada na reflexão crítica. (FREIRE, 1996).



A fotografia expressa na figura 17 indica o momento em que discutíamos sobre a historicidade do bairro analisando, as ruas, as casas e as novas construções de uma perspectiva superior do bairro.



Figura 17. Atividade reflexiva sobre a formação do bairro.

A figura 18 mostra as crianças observando a poluição do córrego. Alguns alunos relataram que os pais e os avós costumavam se banhar naquelas águas quando crianças e dialogamos sobre o fato de que águas do córrego nem sempre foram escuras e mal cheirosas.



Figura 18. Córrego da Água Quente

Algumas crianças se expressaram dizendo que seria bem mais interessante se o córrego fosse limpo ainda hoje, outros alunos vetaram essa possibilidade dizendo que “não tem mais jeito”. Freire (1996) realiza em Pedagogia da autonomia uma crítica à

malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Sentimos que até mesmo as crianças com pouca idade passam a aderir à ideologia fatalista da imutabilidade das coisas deixando de sonhar com um mundo melhor.

Nesse sentido, questionamo-nos sobre a origem do córrego e sobre sua historicidade. Falamos sobre sua importância e sobre os impactos responsáveis por sua degradação, pois suas águas são muito poluídas e não é possível se banhar sem riscos à saúde.

#### **3.4.2.d. Construção da maquete e seus significados**

Com o auxílio de um programa disponível na internet “*Google Earth*” que divulga fotos de satélite, foi possível visualizar com precisão a disposição das ruas no bairro. Com base nos dados extraídos deste programa foi montada, em uma base de isopor, a representação das ruas de maneira simplificada para que as crianças pudessem construir suas próprias representações a partir daquilo que observaram.

Cada professora ficou responsável por uma parte da maquete. Foi desenvolvida uma listagem dos pontos mais conhecidos do bairro e cada sala pode “construir” um elemento diferente do bairro.

Nossa idéia inicial era a de que a maquete seria um material educativo itinerante. Assim, cada professora poderia utilizá-la durante suas aulas do modo que lhe conviesse. As figuras 19 e 20 apresentam uma das atividades desenvolvidas com as crianças.



Figura 19. Atividade educativa: Maquete



Figura 20. Atividade educativa: Maquete

No desenvolvimento da maquete houve grande curiosidade por parte das crianças, mas poucas professoras utilizaram este recurso pedagógico da maneira como havíamos planejado, instigando a reflexão das crianças sobre o processo histórico da evolução do bairro e sobre como ele é constituído gradativamente a partir da necessidade de moradia das pessoas.

Também algumas professoras colaboraram muito sutilmente para a execução da maquete. Notamos, coletivamente e consensualmente, que as atividades contidas anualmente no calendário escolar e o grande atraso da execução da aula passeio dificultaram a etapa da construção coletiva da maquete.

Apesar de termos planejado coletivamente a confecção da maquete, também houveram outras razões para as professoras não terem se entusiasmado tanto com sua confecção: a pouca idade das crianças demonstrou ser um elemento dificultador e também a pouca familiaridade e experiência das próprias professoras com este tipo de atividade.

Percebemos que tal atividade poderia ser mais bem desenvolvida se dispuséssemos de mais tempo, empenho e participação. Mesmo assim, consideramos como uma experiência válida e de grande potencial educativo.

### **3.4.2.e. Discussão participativa: desafios, frustrações e conquistas**

Percebemos que todo o processo de nossa pesquisa coletiva de práticos/as foi importante. Sentimos que tivemos sucesso na seqüência escolhida para o desenvolvimento das etapas e das atividades. Entretanto, algumas professoras citaram que ficaram “lacunas” que poderiam ser mais bem trabalhadas e também que sentiram que poderiam ter contribuído mais durante o processo da pesquisa.

#### Sobre o processo

Inicialmente a busca por nossas próprias concepções enquanto professoras, vindas de bairros mais centrais, fez com que pensássemos o bairro e a escola por diferentes ângulos. Primeiramente, falamos sobre nossas primeiras impressões e sobre as mudanças de impressões à medida que nos familiarizávamos com o ambiente. Em seguida, nos “colocamos no lugar das crianças” e nos questionamos sobre, caso fôssemos elas, como veríamos a escola, o bairro e a comunidade.

*“Lembro-me que senti um pouco de medo ao visitar o bairro pela primeira vez, parecia que as pessoas estranhavam minha presença, achei o bairro feio e sujo, hoje vejo diferente e gosto de trabalhar nele. Vejo beleza em muitas coisas que não via antes”.*

Professora Bia

Notamos que muitas de nós havíamos sentido medo nos primeiros dias e, até mesmo, nas primeiras semanas ao adentrarmos o bairro. Éramos dotadas de um preconceito de que as pessoas do bairro poderiam nos oferecer riscos e sem conhecer de fato a realidade adotávamos uma postura preventiva.

*“... eu encarava a Cidade Aracy com um certo preconceito, hoje me sinto a vontade e despida de qualquer forma de preconceito.”*

Professora Bianca

Percebemos que nosso entendimento sobre a comunidade foi se modificando gradativamente e aos poucos fomos percebendo que os moradores do bairro eram, na grande maioria, pessoas trabalhadoras e esforçadas, freqüentemente exploradas pelo sistema capitalista de produção. Notamos, por exemplo, que era prática comum que construíssem suas casas com suas próprias mãos.

Ao supormos a realidade do bairro e da escola através da perspectiva das crianças percebemos que o possível olhar das crianças eram de que o bairro seria o lugar de maior familiaridade onde elas podiam brincar e, assim como na escola, podiam conhecer melhor o mundo. O espaço escolar, ainda que limitado e pequeno, significava para muitas delas o local mais amplo de convivência.

Também, nós professoras fizemos o exercício de nos “colocarmos no lugar” das famílias. Sentíamos que as famílias confiavam em nosso trabalho como educadoras e sabíamos que a escola se apresentava para a maioria das famílias como local importante onde poderiam deixar os seus filhos em segurança.

Inicialmente, nós professoras concebíamos a escola e o bairro de forma bem diversa das crianças e das famílias e isto pôde ser verificado através de desenhos e de conversas informais.

A busca pelas concepções iniciais das crianças foi parte muito importante do processo, pois pudemos verificar e avaliar posteriormente se havíamos atingido ou não nossos objetivos educativos.

*“A princípio os desenhos dos meus alunos não tinham muito significado, mas depois da aula passeio, algumas coisas mudaram, e a maioria enfatizou o rio, as casas (amarela e rosa) e a caixa d água”.*

*Professora Eliana*

Notamos que os desenhos das crianças evoluíram, ganharam mais riqueza nos detalhes e também suas falas e maneira que contavam sobre suas vidas.

Percebemos que o envolvimento das educadoras no passeio com as crianças e na coleta de seus conhecimentos prévios foi muito intenso. As professoras do período da tarde pareceram ter um maior desempenho, talvez pelo fato de que puderam dispor do uso do ônibus logo no começo das atividades. De maneira espontânea as professoras

montaram uma pasta coletiva com os desenhos de todas as crianças antes e depois da aula passeio.

O período da manhã também se envolveu bastante, especialmente na atividade do passeio, apesar de haver grande dificuldade para isso, pois não foi concedido ao período matutino o ônibus. Isso fez com que as professoras ficassem durante muito tempo na espera, até que finalmente decidiram passear com as crianças pelo bairro andando mesmo.

*“A aula passeio é bem significativa; as crianças aprendem muito mais, elas concretizam bem mais os ensinamentos”.*

*Professora Bruna*

Com relação à aula passeio: *“...ela se diferencia de uma excursão, nela se aprende vendo e vivenciando. Enquanto na excursão perde-se o rumo pedagógico, a aula passeio, por sua vez, permite que se aprenda divertindo-se.”*

*Professora Bianca*

#### **3.4.2.f. Balanço geral sob a perspectiva do grupo de professoras**

A partir do questionamento de “quais foram as dificuldades e facilidades encontradas no decorrer do processo de pesquisa?”, nós professoras, de forma unânime, respondemos que a indisponibilidade de tempo foi um dos principais obstáculos da boa fluidez da pesquisa.

Toda a sua carga horária de trabalho semanal é, em geral, comprometida com o tempo despendido em sala de aula, tendo, em princípio, um tempo livre destinado à preparação de aulas e a outras atividades. Essa realidade faz com que em muito poucas instituições de ensino básico as atividades de pesquisa de professores sejam sistemáticas. (LÜDKE *et al.*, 2001, p. 16).

De acordo com a opinião das professoras a pesquisa poderia ser melhor desenvolvida caso houvesse maior disponibilidade de tempo e caso houvesse maior sistematização das idéias. Entretanto, consideraram que apesar das dificuldades a

pesquisa proporcionou aspectos positivos, principalmente pelo fato de que promoveu o sentimento da coletividade que fez com que as pessoas interagissem e partilhassem suas idéias e seus afazeres.

Outro aspecto dificultador considerado pelo grupo foi a falta de comprometimento do setor administrativo pela concessão do ônibus.

*Não conseguimos o transporte para o passeio no bairro, ficou distante o dia que a turma da tarde fez o passeio do nosso dia o que impossibilitou trocas entre nós, a dificuldade de tempo para a confecção da maquete por inexperiência e por acúmulo de programas para cumprir.*

*Professora Thaise*

Faz-se importante notar que foi enviado um ofício de pedido de ônibus com bastante antecedência e, ao solicitarmos uma data para o passeio, a administração pediu que enviássemos outro ofício, pois haviam perdido o primeiro. Foi necessário ligar diversas vezes cobrando a vinda do ônibus. Ainda assim, apenas o período da tarde pode se beneficiar desse recurso, pois o ônibus não foi concedido para o período da manhã por não haver data disponível para agendamento.

De modo geral, as professoras notaram que a pesquisa-ação propiciou, entre outras coisas, articulação política. No dia 20 de abril de 2007, por exemplo, a diretora e todas as professoras reivindicaram pessoalmente aos dirigentes da educação infantil municipal de São Carlos melhorias na escola tanto com relação aos aspectos físicos como com relação aos reparos necessários, como renovação da pintura, instalação de corrimão nas escadas e também com relação à necessidade de compra de materiais pedagógicos, pois estes quase inexistiam na escola.

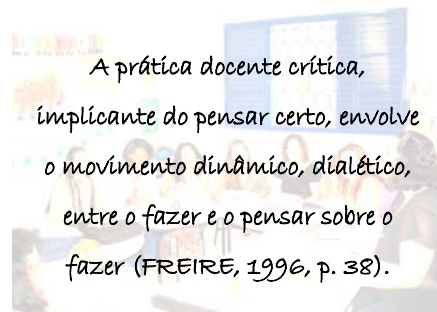
Estarmos reunidas em volta da mesa dentro da secretaria de educação expondo nossas necessidades de modo direto com os dirigentes trouxe um sentimento de cumplicidade e evidenciou que juntas tínhamos mais força. Houve promessas de melhoria na escola e de que “olhariam com mais carinho para a Casa Azul”, nas palavras da administração municipal.

Tal reivindicação aconteceu no sentido de atender a comunidade, mas também como forma de participação social e isto se apresenta como importante dado da pesquisa, pois evidencia que as professoras pesquisadoras desconsideraram os fatores

estruturais da realidade como fatores determinantes, interpretando-os como fatores condicionantes.



#### **4. UM OLHAR SOBRE A PESQUISA COLETIVA**



A escola, enquanto objeto de estudo, apresenta-se como um espaço tão dinâmico que fica difícil descrevê-la com precisão. Em 2005, por exemplo, a faixa etária que a escola atendia, que era de 4 a 6 anos, passou a ser de 3 a 5 anos. A descrição da escola, apresentada no capítulo anterior e referida a 2006, também não condiz mais com a realidade atual, pois muitas foram as modificações ocorridas nesses últimos anos.

Além de efetivas mudanças estatutárias ocorridas em 2007 que ampliaram o horário de trabalho das professoras de 4 para 6 horas semanais e também da ampliação do tempo em que as crianças permanecem à escola, da criação de horários coletivos para o planejamento dentro da escola, não mais apenas nas últimas sextas-feiras do mês e a criação do horário individual de trabalho pedagógico remunerado, a escola foi totalmente modificada pelas professoras no recesso escolar de 2007. As “salas de aula” foram transformadas em salas-ambientes. As tradicionais mesas escolares foram retiradas dando lugar a espaços mais sugestivos, como a sala de jogos, a de experimentação e artes, a de imaginação e fantasia, a de dança e multimeios, a de registro e a sala de leitura.

Durante o período em que a pesquisa-ação-participativa aconteceu o grupo de professoras tornou-se um grupo identitário, unido e com anseios para transformar a realidade escolar em uma realidade melhor e, por consequência, também melhorar a realidade de vida das crianças.

Logo no início de 2007 obtivemos uma pequena doação de jogos e brinquedos de uma entidade filantrópica que serviu de incentivo para que conseguíssemos vislumbrar tanto a sala de jogos como a sala de imaginação e fantasia. Já dispúnhamos de alguns materiais coletivos na escola e decidimos também tornar aquilo que dispúnhamos no âmbito individual em material de uso coletivo.

Não dispúnhamos, neste período, de tinta para a pintura das paredes, que estavam com um aspecto bastante sujo e comprometido. Já havíamos solicitado diversas vezes para que a administração tomasse providências, mas isso não aconteceu.

Apesar de nos sentirmos de mãos atadas e quase sem recurso para promovermos melhorias na escola sentíamos que poderíamos com criatividade melhorar determinados aspectos. Dispúnhamos em abundância de papel dobradura e de cola e decidimos então, na coletividade, transformar os papéis que tínhamos em papel de parede. Arriscamo-nos a colar os papéis coloridos nas paredes, as quais por sua vez ficaram muito atrativas e bonitas como se pode verificar nas figuras 21 a 24.



Figura 21. Sala de leitura



Figura 22. Sala de leitura



Figura 23. Sala de imaginação e fantasia



Figura 24. Sala de Jogos

A escola toda foi transformada temporal e espacialmente devido ao trabalho coletivo e o sentimento de necessidade de mudanças proporcionado pela reflexão sobre a importância da disposição dos espaços no processo de ensino aprendizagem do grupo de pesquisa. Como se pode verificar nas figuras 21 a 24, seus espaços ficaram muito mais agradáveis, alegres e leves, consistentemente com Freire (1996):

E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a

abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente (FREIRE, 1996, p. 142).

Também, houveram em 2007 outras facilidades para o trabalho, pois com o Novo Estatuto da Educação passamos a dispor de mais tempo para o planejamento e mais comodidade para as ações educativas.

#### **4.1. A pesquisa-ação-participativa** **enquanto proposta de formação continuada**

De acordo com Thiollent (1992), a metodologia de pesquisa pode ser compreendida como conhecimento geral e de habilidades que são necessárias para que o pesquisador possa se orientar no processo da investigação, como tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. Também, a metodologia pode ser compreendida como um modo de se conduzir a pesquisa.

Devemos considerar que a pesquisa mobiliza as convicções internas do pesquisador e as coloca em cheque. Isso faz com que o pesquisador busque trazer em evidência os indícios comprobatórios daquilo em que acredita sustentar suas hipóteses. Nesse sentido, a ato de pesquisar mobiliza o pesquisador à reflexão.

A postura reflexiva e a perspectiva de formação continuada na prática pedagógica têm sido uma tendência do discurso daqueles que pensam atualmente a educação. O precursor desta tendência foi Donald Schön, que através de suas idéias permitiu a disseminação de novas propostas que passaram a incentivar a saída dos/as professores/as da posição passiva da teoria da reprodução.

Schön (1983) propõe que a reflexão aconteça no triplo movimento da prática: conhecimento na ação (saber fazer); reflexão na ação (pensar sobre o fazer); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber fazer).

Há uma aproximação entre os objetivos da formação continuada através da prática crítico-reflexiva e os objetivos da pesquisa.

Cabe, então, afirmar que formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo possível a intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação (PORTO, 2000, p. 16).

Uma grande dificuldade encontrada na realização da pesquisa docente consiste no fato de que os/as professores/as, de modo geral, não recebem formação para tornarem-se pesquisadores/as. Além disso, não se pode considerar que existam na educação infantil das redes públicas de ensino reconhecimento ou estímulos para que os/as professores/as desenvolvam atividades de pesquisa.

No caso da Rede Municipal de Educação de São Carlos, os itens titulação, publicação e tempo de serviço se apresentam como um tipo de termômetro diferenciador que ajuda a definir a pontuação interna dos/as professores/as para que os/as melhores classificados/as possam obter privilégios como escolher as escolas mais centrais e mais bem equipadas e, também, para que possam escolher a classe dentro da própria escola. Apenas o item titulação diferencia a remuneração dos/as professores/as.

A cada ano realiza-se uma nova contagem de pontos para uma reclassificação dos/as professores/as, a qual segue alguns critérios, que determinam que um ano de efetivo exercício corresponde a 5,475 pontos e que a publicação de um artigo completo corresponde a apenas 0,3 pontos. E ainda, as publicações não contam como elementos de contagem vitalícia de pontos, sendo válidas apenas por cinco anos.

Se considerarmos, por exemplo, um professor que tem cinco anos de carreira, ele possuirá 27,375 pontos apenas por cumprir as atividades da docência. Assim, qual seria a relevância em possuir de 0,3 pontos de uma publicação completa de um artigo na contagem de pontos se é possível possuir muito mais sem esforços adicionais? Desse modo, não se pode considerar o item “publicações” como uma categoria de incentivo para que os/as professores/as desenvolvam e publiquem suas pesquisas e práticas.

Ainda que os/as professores/as sejam incentivados pela literatura e pelos cursos de formação continuada a realizarem pesquisa, esta não tem sido valorizada na prática pelos sistemas educativos.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação teórica. (NÓVOA, 1992, p. 26)

De acordo com LÜDKE (2001), considerar a produção de conhecimento do professor ainda é tabu. Para ela as condições concretas de trabalho docente no Brasil

tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos/as professores/as.

Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica (LÜDKE, 2001, p. 30).

Neste trabalho, foi possível verificar que a ausência de uma cultura que incentive o desenvolvimento das pesquisas nas escolas atinge as professoras que tendem a não confiar no potencial que têm para exercê-la. Para nós professoras realizar a pesquisa-participativa foi o mesmo que desbravar o universo dos sonhos e das possibilidades.

#### **4.2. A pesquisadora frente a dois papéis**

Como citado anteriormente, o fato de pertencer ao grupo foi um dos aspectos facilitadores para que a proposta de pesquisa pudesse ser realizada em tal metodologia. No entanto, manter uma posição de aproximação e distanciamento, características consideradas essenciais para o processo de pesquisa, não foi tarefa simples.

Durante o processo de pesquisa coletiva de práticos/as, por exemplo, houve de maneira muito interessante a cobrança das professoras participantes para que eu assumisse o papel de organizadora da pesquisa. Não que a cobrança tenha ocorrido de modo impositivo, mas se expressava através da expectativa que tinham com relação ao meu papel. Assim, me encontrei em diversos dilemas, inclusive sobre meu próprio papel, minhas responsabilidades, meu grau de envolvimento e minha função.

Desejava que a pesquisa-ação acontecesse de fato, participativamente, apesar disso, não havia a perspectiva de que a participação acontecesse de modo homogêneo. Conciliar a boa fluidez da pesquisa com paciência também não foi tarefa fácil. Ainda que eu reconhecesse o meu papel como importante no grupo, não desejava ser compreendida como mola motriz da pesquisa. Um fato interessante ocorreu após o recesso escolar de julho de 2006. Foi necessária a espera silenciosa de duas semanas

letivas para que as coisas se ajustassem na escola e as professoras solicitassem a continuidade do trabalho que vínhamos desenvolvendo. Houve, dessa maneira, uma relação de mão dupla pela espera, isto é, eu por muitas vezes esperava atitude da parte delas e elas esperavam atitude de minha parte.

Além disso, eu tinha a sensação de que eu estava o tempo todo me auto-investigando e buscando compreender a dinâmica da pesquisa a partir do movimento de me colocar no lugar das outras professoras na tentativa de antecipar suas possíveis reações e opiniões. O desejo da concretização do trabalho era enorme e ainda maior era o prazer de desfrutar a cada nova conquista do processo de pesquisa.

Minha auto-investigação também acontecia no sentido da auto-análise e auto-avaliação, havia o sentimento de que eu deveria servir de exemplo, o que intensificava ainda mais minha sensação de responsabilidade e minha vontade de fazer o melhor que conseguisse. Isso colaborou para que eu pudesse crescer profissionalmente e o prazer de meu crescimento fez com que eu compreendesse ainda mais o valor em buscar que o grupo crescesse junto comigo.

Outro fator significativo sobre os dois papéis da pesquisadora está em considerar a dificuldade em se redigir um texto neste perfil de pesquisa. Foi necessário manifestar-me tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural, para que o leitor pudesse notar quando os pontos de vista referiam-se a minhas concepções individuais e quando se tratavam de concepções de integrantes do grupo ou de expressões consensuais.

### **4.3. O processo investigativo:** **subjetividades e significados**

As relações interpessoais são subjetivas e interferem no modo como a pesquisa se desenvolve, pois pode criar uma atmosfera de cumplicidade como foi o caso da pesquisa-ação-participativa realizada em nossa escola.

A pesquisa-ação-participativa permite que não haja um dos obstáculos que frequentemente se interpõem à pesquisa, isto é, a falta de acolhimento dos pesquisadores pela escola.

Também, o estereótipo criado pelo fato de eu estar inserida em um curso de mestrado colaborou para que as demais professoras pesquisadoras me elegessem como um tipo de coordenadora da pesquisa, papel que eu não desejava desempenhar, pois eu idealizava uma pesquisa em que houvesse mais ou menos o mesmo grau de influência e de trabalho no grupo. Entretanto, optei por não negar o papel que a mim foi delegado pelo grupo. Dessa maneira, me apresentei como membro do grupo e também como uma das principais sistematizadoras dos dados.

Não se pode dizer que as professoras pesquisadoras foram persuadidas a iniciar as atividades investigativas pela idéia de que se “todas estão participando, então, não deixarei de participar”. Houve inicialmente a preocupação em consultar individualmente a disposição e a vontade de cada uma das sete professoras do período matutino de 2005, que consentiram em realizar o trabalho sem saber se as companheiras de profissão haviam feito o mesmo. Os acontecimentos indicam que a participação tenha acontecido de maneira espontânea.

Além disso, as 7 professoras não representavam o quadro docente total da escola, que era composto por 13 professoras, considerando as professoras da tarde. E, por isso, não se pode dizer que as professoras foram persuadidas por algum tipo de autoridade, sendo que éramos, a princípio, todas professoras.

Mais à frente em 2006 as professoras do período da tarde se interessaram no trabalho e aderiram ao projeto de forma voluntária. Em seguida, a diretora também aderiu ao projeto, o que fez com que este ganhasse mais dinamicidade e fluidez, pois, estando toda a escola envolvida no projeto foi possível incorporá-lo aos projetos oficiais da escola, facilitando ainda mais o trabalho.



## **5. Considerações finais**

Foi possível notar que durante toda a pesquisa houve um enorme desejo coletivo de efetivação da pesquisa e de melhorias na escola. Entretanto, para professoras que cumprem dupla ou tripla jornada de trabalho não foi muito fácil administrar o tempo para as reuniões e para realização das atividades de pesquisa na escola.

Mesmo em condições adversas houve visível avanço com relação ao engajamento do grupo de pesquisa. Em 2006, o número de professoras participantes aumentou e a diretora também passou a integrar-se ao projeto. A escola toda passou a se envolver nas atividades de pesquisa e nosso projeto ganhou força e tornou-se oficial ganhando, entre outras coisas, espaço na pauta do planejamento da escola.

Foi grande a oportunidade, neste trabalho, de aliarmos esforços na busca por nossas realizações pessoais e de nossa autonomia. Notamos de maneira prática que *o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração* (FREIRE, 2004).

Também, percebemos que a participação em congressos teve grande papel em nosso processo de retomada, avaliação e divulgação da pesquisa. Notamos que apesar do fato de grande parte dos congressos serem voltados para as pesquisas acadêmicas, ainda assim, consideramos significativas os poucos eventos voltados ao público mais geral.

Complementarmente à prática da pesquisa, nosso grupo debruçou-se também em tecer resumos, inscrever trabalhos e elaborar painéis de divulgação. Foi possível notar que a participação nesse tipo de evento foi importante para o desenvolvimento de nosso trabalho. E, aparentemente, a possibilidade da divulgação dos trabalhos vem também colaborando significativamente para o sucesso das pesquisas desenvolvidas nas escolas. Se, por um lado, o reconhecimento por parte da administração educacional sobre importância desse tipo de ação e sobre a divulgação dos trabalhos é pequena, por outro, o reconhecimento advindo da visibilidade entre os profissionais demonstrou ser um estímulo a mais para que os/as professores/as continuem realizando e divulgando suas atividades, sejam elas de pesquisa ou não.

Em nossa pesquisa coletiva de práticos/as também houve a preocupação em se divulgar também no interior da escola, o que foi feito por meio de exposição de cartazes

e de diálogo entre as professoras e as crianças com as famílias, as quais eram convidadas para conhecer os trabalhos desenvolvidos.

A metodologia investigativa proporcionada pela pesquisa-ação-participativa mobilizou o grupo de professoras para a apresentação de trabalhos não apenas ligados à educação ambiental, mas, também, desencadeou outros trabalhos ligados a diferentes temáticas, como sexualidade, estados físicos, fluidez e flutuação da água.

Faz-se importante notar que a prática do registro constituiu-se como um importante instrumento para construção de uma memória compreensiva, uma memória que não se apresenta como simples recordação, lembranças vãs, mas como embasamento para a reflexão das educadoras para a análise do cotidiano educativo e análise do trabalho desenvolvido no próprio grupo de pesquisa. Com isso, constantes questionamentos foram aflorados durante os encontros e proporcionaram muitas reflexões coletivas. O fato de pararmos para pensar e para responder nossas próprias perguntas foi em si parte do processo do nosso movimento de reflexão.

Assim, quando nos sentimos desafiadas a expor nossas concepções acerca do bairro e das crianças ou acerca dos aspectos educativos relevantes na escola, passamos a organizar e reorganizar mais e melhor nossas idéias e aprimoramos a nossa prática que, por sua vez, propiciaria o desencadear de novas reflexões.

Como pesquisadora acadêmica, procurei, a seguir, identificar e sistematizar os elementos do processo da pesquisa-ação-participativa e das estratégias comunicativas que podem contribuir para práticas emancipatórias na formação continuada de professores/as da educação infantil pública, com vistas à melhoria da aprendizagem das crianças de periferia urbana brasileira, na direção de uma contribuição da educação para transformação social.

Nesse sentido, devo notar que a princípio pode parecer ao leitor que este trabalho não teve uma intencionalidade de definir e desvelar um objeto específico de pesquisa, como poderia ser, por exemplo, relativo ao aspecto educativo da aula passeio, sobre o levantamento das concepções das crianças ou apenas sobre as ações para transformar as salas de aula em salas-ambientes. Entretanto, apesar de parecer, inicialmente, que tais elementos são completamente distintos, isto é, apesar de parecer que as concepções das crianças não se relacionam com as nossas concepções de professoras, isso não se verifica na prática, pois o modo como as crianças compreendem

o espaço interfere no modo como nós professoras o compreendemos e a ele atribuímos adjetivos. Também interfere no modo de contrapormos a realidade com aquilo que gostaríamos que ela se tornasse.

A grande dificuldade encontrada neste tipo de pesquisa está em notar onde se estabelecem esses pontos de conexão, isto é, os verdadeiros porquês das coisas. Mas, também, podemos considerar que múltiplas são as variáveis e múltiplos são os caminhos e as possibilidades de ação. Não podemos afirmar com garantia que, caso a pesquisa-ação-participativa não tivesse acontecido na escola, seriam tão significativas as mudanças nela ocorridas. A pergunta que gostaria de responder é “o que será que seria se...?”. Entretanto, esta pergunta não tem resposta e não me atreveria a dizer que foi a pesquisa-ação-participativa que promoveu, por exemplo, a transformação da escola. Mas, é preciso considerar que os acontecimentos são quase sempre interligados. A dinâmica escolar é na verdade uma imensa teia em que cada fator e cada variável se ligam intimamente.

Acredito que fatores coincidentes como o elo amistoso entre nós professoras, a relação que estabelecemos entre as crianças e suas famílias, nossa formação e trajetórias de vida, o fato de estarmos inseridas num contexto de grandes dificuldades, a inserção do projeto da pesquisa-ação-participativa no planejamento, a seriedade com que a direção conduziu o planejamento e muitos outros aspectos promovem uma articulação única e factual da realidade.

Faz-se importante notar que quando vivenciamos a autenticidade despertada pela prática de ensino, *participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade* (FREIRE, 1996, p. 24).

Por fim, perguntei-me ainda se foi possível neste trabalho cumprir com as exigências epistemológicas e metodológicas da pesquisa-ação-participativa.

Considerando que um dos princípios da metodologia da pesquisa-ação-participativa pressupõe a participação dos sujeitos podemos dizer que em nossa pesquisa nem sempre a participação aconteceu de modo contínuo, isto é, cada participante se empenhou, em maior ou menor grau e em momentos diferentes do processo de acordo com sua disponibilidade e também com a familiaridade que tinha

com o assunto o que não nos pareceu como um problema, mesmo porque houve grande esforço para que a participação ocorresse de maneira solidária e espontânea.

Um dos aspectos relevantes na pesquisa-ação-participativa encontra-se no fato de que ela deve considerar a não neutralidade dos atores sociais da pesquisa, seus aspectos pessoais, bem como suas limitações. Considero que este princípio foi contemplado de modo satisfatório, pois as participantes demonstraram durante todo o processo respeito pelas opiniões umas das outras. Além disso, houve a tentativa de capturarmos a perspectiva das participantes não apenas no que diz respeito à pesquisa, mas também com relação ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Buscou-se capturar as opiniões tendo em vista os motivos fundamentados nas experiências e, por vezes, nas trajetórias de vida.

O outro grande princípio da metodologia da pesquisa-ação-participativa encontra-se na ação dos sujeitos. Este pode ser verificado tanto nas práticas educativas que foram atingidas pela problemática do tema de pesquisa quanto nas ações promovidas pelas participantes para o aprimoramento da realidade.

Além disso, a ação reflexiva da investigação-ação ocorreu durante todo o ciclo da pesquisa, mas principalmente nos momentos de balanço daquilo que havíamos realizado e nos momentos de elaborarmos propostas para novas ações.

A pesquisa-ação possibilita a integração da pesquisa com aquilo que acontece na prática, entre o saber e a ação e entre o conhecimento e a educação. É nesse sentido que se pode considerar que a pesquisa-ação-participativa tem grande potencial emancipatório e, portanto, de auto-formação. Entretanto, acredito que é muito importante que a pesquisa seja integrada oficialmente às atividades da escola, pois nem sempre há continuidade a este tipo de trabalho, tal como ocorreu também em nossa escola.

Lüdke (2001) explica que:

Nas instituições em que ocorrem, na maioria das vezes, elas se vinculam a projetos individuais de formação do professor, tais como cursos de mestrado e doutorado, que acabam, às vezes, por gerar interesses de pesquisa posteriores, criando um professor pesquisador e uma miniequipe atuando eventualmente em uma escola que não tem oficialmente a pesquisa como uma das suas atividades orgânicas(...) e a experiência tende a durar apenas pelo período em que o grupo de professores pesquisadores se mantém na instituição ou interessado por aquela atividade de pesquisa (LÜDKE *et al.*, 2001, p. 16).

Apesar de havermos em 2006 integrado totalmente a pesquisa-ação-participativa às atividades propostas durante os horários de trabalho pedagógico, ainda assim, não foi possível dar uma continuidade declarada, mesmo porque, em nosso caso, a dinâmica escolar foi modificada tão radicalmente com a criação das salas ambientes que a preocupação da equipe escolar voltou-se em busca de aprendizagens relativas à como utilizá-las. Todavia, foi possível notar que as atividades referentes à educação ambiental continuaram a ser trabalhadas pedagogicamente pelo grupo de professoras de maneira mais pontual sem que fizesse parte do todo de um projeto.

Em 2007, as escolhas dos temas educativos passaram a ser mais voltados à educação ambiental do que anteriormente à pesquisa. Em nossa escola, por exemplo, o tema folclore sempre apresentou como personagem principal, o saci-pererê, moleque danado, tal como ocorre na maioria das escolas, porém, em 2007 direcionamos nossa atenção a um personagem folclórico não tão conhecido para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o Curupira, guardião das matas, passou a fazer parte de nosso repertório e nos ajudou a trabalhar questões relativas ao meio ambiente. O tema de nosso desfile para o aniversário de São Carlos também foi direcionado ao “planeta e aos cinco elementos” na tentativa de sensibilizar a população às questões relativas ao meio-ambiente.

Entretanto, ainda que não tenha ocorrido continuidade de pesquisa na escola, acredito que o trabalho de pesquisa deixa sementes, que mais cedo ou mais tarde tendem a germinar. Acredito que cada uma de nós professoras envolvidas na pesquisa-ação-participativa pudemos extrair dessa experiência elementos que contribuíram para nossa formação profissional e que poderão ser colocados em prática em ocasiões futuras.

Além disso, o trabalho acadêmico que se expressa em forma de um documento, isto é, essa dissertação, pode deixar pistas sobre como elaborar novos trabalhos ou mesmo de como desenvolver políticas públicas de educação que priorizem a pesquisa no interior das escolas.

E, para aqueles que desejarem desenvolver a pesquisa-ação-participativa no interior de suas escolas ofereço como recomendação que cultivem o sentimento de grupo e a cumplicidade entre as pessoas, este é um dos ingredientes principais para que ela possa ocorrer de maneira verdadeiramente participativa.

Que desenvolvam a pesquisa tendo em vista que provavelmente alguém, em algum lugar, já desenvolveu algo parecido e, que tal experiência pode ser utilizada, adaptada e aprimorada. Por isso, faz-se importante pesquisar, no sentido mais profundo da palavra, procurando, buscando, analisando, estudando, observando, examinando, averiguando, investigando e indagando.

Que busquem e procurem não apenas nos referenciais teóricos tradicionais como também em “lugares” mais inusitados, onde ocorre o desejo e criação, na mente e no coração das pessoas.

## REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. *et al*. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Jul 2007.

ÁNGEL, J. B. **La investigación-acción**: Um reto para el profesorado, Barcelona (Es): INDE Publicaciones, 2000. 2. ed.

BRANDÃO, C. R. **A cultura do povo e a educação popular**. In: BRANDAO, C. R., BEZERRA, A. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. 2 ed.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003 v.1.

BRASIL, **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)** - Decreto-lei 5.452 de 1º de maio de 1943.

BRASIL. ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Meio Ambiente**, lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.  
BRASIL. ProNEA, **Programa Nacional de Educação Ambiental**, 3ª edição: Brasília, 2005.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**/ Ministério da educação e do desporto, SEB - Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acesso em: 16 out. 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da educação e do desporto, Secretaria da educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma abordagem à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal : Editora Porto, 1994.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: CARNEIRO, D., MONTAÑO, M., PERES, R. B., (*Et al.*) . **Conhecendo a bacia hidrográfica do córrego da água quente**. São Carlos: Teia – casa de criação, 2005.

CARVALHO, I. C. M. **O ‘ambiental’ como valor substantivo**: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauv , L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educa o Ambiental: de uma América   outra*. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, p. 85-90

\_\_\_\_\_. Educa o ambiental crítica: nomes e endereamentos da educa o. In: Layrargues, P. P. (coord.) *Identities da educa o ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CRESPO, S., ARRUDA, A., SERRÃO, M., MARINHO, P. & LAYRARGUES, P. P. **O que o brasileiro pensa do meio ambiente, do desenvolvimento e da sustentabilidade – pesquisa com lideranças**. Rio de Janeiro: MAST/ISER/MMA/MCT. 1998.

EL ANDALOUSSI, K. E. **Pesquisas-a es: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.



FARIA, Leticia Maria Santos de. **Excursões educativas**: caminhos que ensinam. Rio de Janeiro: MEC-INEP-CBPE, 1973 (Série materiais para experimentação).

FAZANO, Cíntia Barbosa. **Proposta de Zoneamento Ambiental Estudo de Caso - Bairro Cidade Aracy, São Carlos- SP** São Carlos: UFSCar, 2001. Dissertação de mestrado.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO, 1999, in PACHECO, J. A. & FLORES, M.A **Formação e avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999. p. 16.

KULHMANN JR, M **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 – 1922)** in: Cadernos de Pesquisa n. 78, 1991.

LAYRARGUES, P. P. **(Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira**. In: Identidades da educação brasileira, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. (coord.) **O professor pesquisador e a relação entre, teoria e pratica**. In: O professor e a pesquisa. Campinas-SP: Papyrus 2001. Série Prática Pedagógica.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: conceitos, políticas e práticas. In: GERARDI, C. M. G.; FIORENTINE, D.; PEREIRA E. M. A.; (orgs.) Cartografias do trabalho

docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas,SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MARIN, A. J. *et al.* **Educação continuada**: Reflexões alternativas: Papyrus 2000 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos : Editora da Ufscar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. In Vidas dos Professores. Porto Editora. Porto, 1996.

\_\_\_\_\_ (Coord.) **Formação de professores: A profissão docente**. In. Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PACHECO, J. A. e FLORES, M.A **Formação e avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999. (Escola e Saberes).

PENTEADO, H. D, **Meio ambiente e formação de professores**, 4. ed. São Paulo, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica; trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTO, Y. S. **Formação continuada**: A prática pedagógica recorrente. In. MARIN, A. J. *et al.* **Educação continuada**: Reflexões alternativas: Papyrus 2000 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

RAHNEMA, M. **Participação**. In: SACHS, Wolfgang. Dicionário do desenvolvimento: Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

FEIFF-LOURENÇO R. B. M. **Aprendizagens da docência possibilidades pela mediação de um processo de coordenação pedagógica construtivo-colaborativo, tendo a tv comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2005.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel 2000.

SÃO CARLOS ON LINE, **Mapas de São Carlos.** Disponível em <http://www.saocarlosonline.com.br/mapas.htm>. Acesso em 09/03/2006

SARAT, M. **Reflexões sobre a infância: Elias, Mozart e memória de velhos.** IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Ponta Grossa nov. 2005.

Disponível em: <[http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/mesa\\_debates/art19.pdf](http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/mesa_debates/art19.pdf)  
Acesso em: 18 out. 2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** New York : Basic Books, 1983.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio in: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

SHULMAN, L.S. **Those who understands: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, 15 (2), 1986. p. 4-14.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação,** 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TOZONI-REIS, M. F. C., TOZONI-REIS, J. R. Conhecer transformar e educar: fundamentos psicossociais para pesquisa-ação-participativa em educação ambiental. GE: Educação ambiental nº 22. (Sem ano). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt22/t228.pdf>. Acesso em: 19 out. 2007

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa v.31 n.3 São Paulo. set./dez. 2005.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 ago. 2007.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. **Processo seletivo de ingresso na graduação da UFSCar**: prova de português. São Carlos: Pró-reitoria de Graduação, 2003. Disponível em [http://www.vestibular.ufscar.br/arquivo/Prova1\\_2007.pdf](http://www.vestibular.ufscar.br/arquivo/Prova1_2007.pdf). Acesso em 12/05/2006.