

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AMÁLIA GALVÃO IDELBRANDO

**Escola pesquisadora?**

**(Representações de professores e gestores de uma escola que se diz pesquisadora: a relação entre suas práticas e a construção de conhecimento dos alunos)**

São Paulo

2017



AMÁLIA GALVÃO IDELBRANDO

**Escola pesquisadora?**

**(Representações de professores e gestores de uma escola que se diz pesquisadora: a relação entre suas práticas e a construção de conhecimento dos alunos)**

**Versão Corrigida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Nome: IDELBRANDO, Amália Galvão

Escola pesquisadora? (Representações de professores e gestores de uma escola que se diz pesquisadora: a relação entre suas práticas e a construção de conhecimento dos alunos)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Teresinha de Sousa Penin

Instituição: Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_



À Educação Pública, que aguçou meu olhar à criticidade.





## AGRADECIMENTOS

À Leonor, minha mãe (*in memoriam*), que gestou a Educação em minha vida. Àquela que entendia o mundo pela generosidade de apenas ser.

A Thomas, meu pai (*in memoriam*), sem domínio nenhum das letras, fez-se letrado a partir de discussões cotidianas.

A João Armando (*in memoriam*), saudades da nossa ingenuidade e gratidão pelas nossas vivências.

Aos meus três filhos, amados, João Gabriel, Gustavo e Guilherme, nossos laços estão preservados até depois do fim.

Aos meus irmãos, Luiz, Ivan e Tomás, parceiros leais de todas as horas.

A Marcelo Soler, meu querido, que colocou azul em minha vida através de seus olhos.

À Daniela Jakubaszko, a materialização da delicadeza, da paciência, da erudição e do compromisso.

À Shirlei Santana, que ilumina e me ampara na trajetória que percorro pelo meu interior.

À Cileda Perrela, uma amiga leal e uma educadora preciosa.

À Lucília Magalhães, o vento mudou tudo de lugar, levou embora; o invisível permaneceu.

À Mariângela Tarosso, de colega de trabalho a uma amiga, uma irmã.

À Edileuza Conceição, por onde eu caminhar haverá algo que eu possa te lembrar.

À Miriam Bizzocchi, da Fundação Carlos Chagas, pelo acolhimento e competência.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Penin, minha orientadora, pela dedicação, paciência e compromisso.

À direção, aos alunos e aos professores da EMEF pesquisada.



## RESUMO

IDELBRANDO, Amália Galvão. **Escola pesquisadora? (Representações de professores e gestores de uma escola que se diz pesquisadora: a relação entre suas práticas e a construção de conhecimento dos alunos)** 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho de pesquisa investigou uma Escola Municipal da periferia da cidade de São Paulo - SP, Zona Leste, que se intitula escola pesquisadora, por realizar ações de pesquisa junto aos educandos, em especial, Trabalhos de Conclusão de Ciclo (TCC) como finalização do Ensino Fundamental, sendo que tal prática teria ocorrido por volta de quatro anos antes dessa medida se tornar política educacional da SME-SP. Os educadores da instituição escolar reforçaram essa decisão por meio da publicação de um livro, de modo que os artigos buscassem refletir a própria prática. O objetivo central da pesquisa foi compreender o modo como os professores e gestores dessa escola representam a relação entre suas práticas educativas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver junto aos educandos. A perspectiva teórica que se buscou seguir foi a antropologia dialética, a partir da obra de Henri Lefebvre, para quem as representações se formam entre o vivido e concebido de sujeitos determinados. A análise apoiou-se também em autores que discutiram: a pesquisa na escola básica como princípio educativo, o professor como um tipo de intelectual transformador, assim como estudos que focaram escolas inovadoras e bem-sucedidas no alcance de sua função social. Os procedimentos metodológicos de coleta de informações, organização, tratamento e análise dos dados apoiaram-se nos seguintes instrumentos: entrevistas, documentos e observação. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco gestores, oito professores e dez alunos egressos. A análise documental referiu-se: ao Projeto Político Pedagógico da escola, de 2009 e de 2014; aos resultados dos alunos na avaliação dos professores e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre 2005 e 2015; a TCCs produzidos por alunos; e ao livro organizado pelos educadores. A observação participante se deu em reuniões na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) dos professores e no Conselho de Escola (CE). A articulação e a análise do conjunto dos dados obtidos tiveram como foco possíveis respostas ou encaminhamentos à pergunta de pesquisa, derivada do objetivo proposto. O estudo deste caso revelou que existiam contradições entre os discursos dos educadores e suas práticas. A introdução do TCC e a escrita do livro de artigos nas ações pedagógicas da escola deram ânimo e empoderamento aos professores, bem como reconhecimento entre seus pares. Em acréscimo, as análises documentais dos resultados alcançados pelos alunos mostraram que houve melhora no rendimento tanto no decorrer dos anos de 2012 a 2014, como nos resultados do IDEB desde 2005. A participação das famílias na escola, a sua história de luta por habitação, a pouca rotatividade dos educadores e, em especial, a permanência do diretor podem ter exercido influências no desenvolvimento dos alunos. A representação dos educadores parece ter tido mais foco nos TCCs e menos no desenvolvimento do conjunto de ações pela comunidade educativa; ainda que se verificasse maior engajamento na pesquisa, entende-se que tal dinâmica surgiu pela articulação entre ações de mudanças na escola. O desdobramento das ações dessa escola inovadora proporcionou aos professores a ocupação de um lugar diferenciado: como sujeitos de criação.

Palavras-chave: Escola pesquisadora. Escola inovadora. Pesquisa como princípio educativo. Educação pela pesquisa.



## ABSTRACT

IDELBRANDO, Amália Galvão. **Researcher School? (Representations of teachers and staff a school that entitles itself as researcher: the relationship between their practices and the construction of students' knowledge.)** 2017. 211 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

The present thesis investigated a Municipal School in the outskirts of the city of São Paulo - SP, located in the East Region, which entitles itself as a researcher school, for carrying out research activities with the students, especially Cycle Completion Works (TCC) of the Elementary School, and such practice would have occurred around four years before this measure turned into an educational policy by the Municipal Secretary of Education. The educators of the school reinforced this decision by publishing a book, so that the article sought to reflect the practice itself. The main objective of the thesis was to comprehend how the educators of this school represent the relation between their educational practices and the construction of the knowledge that they seek to develop with the students. The theoretical perspective that was sought to follow was the dialectical anthropology, based on the work of Henri Lefebvre, for whom the representations are formed between the experienced and conceived of determined subjects. The analysis was also supported by authors who discussed: basic school research as an educational principle, the teacher as a type of transformative intellectual, as well as studies that focused on innovative and successful schools in the achievement of their social function. The methodological procedures of information collection, organization, treatment and data analysis were based on the following instruments: interviews, documents and observation. The semi-structured interviews were carried out with five people from the staff, eight teachers and ten graduated students. The documentary analysis referred to: the School's Political Pedagogical Project, of 2009 and 2014; the results of the students in the evaluation of teachers and in the Basic Education Development Index (IDEB) between 2005 and 2015; To CBTs produced by students; And to the book organized by educators. The participant observation took place in meetings in the Special Integral Training Day (JEIF) of the teachers and in the School Council (CE). The articulation and analysis of the set of data obtained had as focus possible answers or referrals to the research question, derived from the proposed objective. The study of this case revealed that there were contradictions between the educators' speeches and their real practices. The introduction of CBT and the writing of the article book into the pedagogical actions of the school gave encouragement and empowerment to teachers as well as recognition among their peers. In addition, the documentary analyzes of the results achieved by the students showed that there was an enhancement in scholarly progress comprehending 2012 to 2014; despite the IDEB results since 2005. The participation of the families in the school routine, their history of struggle for housing, the low turnover of educators and, in particular, the permanence of the director may have influenced the development of students. The representation of educators seems to have been more focused on CBTs and less on the development of the set of actions by the educational community; Even though there was greater engagement in research, it is understood that such dynamics arose through the articulation between actions of changes in the school. The unfolding of the actions this innovative school gave the teachers the occupation of a differentiated place: as subjects of making.

Keywords: Researcher school. Innovative school. Research as an educational principle. Research education .



## RESUMEN

IDELBRANDO, Amália Galvão. **Escuela Investigadora? (Representación de profesores y gestores de una escuela que se dice investigadora: la relación entre sus prácticas y la construcción de conocimiento de los alumnos.)** 2017. 211 f. Tesis (doctorado en educación – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2017.

El presente trabajo de investigación investigo una escuela municipal de la periferia de la ciudad de São Paulo-SP, Zona Leste, que se intitula escuela investigadora, por organizar acciones de investigación junto a los educandos, en especial, Trabajos de Conclusión de Ciclo (TCC) como finalización de la Enseñanza Fundamental, siendo que tal práctica habría ocurrido alrededor de cuatro años antes de que esa medida se convirtiera en política educativa de la SME-SP. Los educadores de la institución escolar reforzaron esa decisión por medio de la publicación de un libro, de modo que los artículos que buscan reflejar la propia práctica. U objetivo central de la investigación fue comprender como los profesores y gestores de esa escuela representan la relación entre sus prácticas educativas y la construcción del conocimiento que buscan desarrollar junto a los educandos. La perspectiva teórica que se buscó a seguir fue la antropología dialéctica a partir de la obra de Henri Lefebvre, para quien las representaciones se forman entre lo vivido y concebido de los sujetos determinados. El análisis se apoyó también en autores que discutieron: la investigación en la escuela básica como principio educativo, el profesor como un tipo de intelectual transformador, así como estudios que enfocaron escuelas innovadoras y bien-sucedidas en el alcance de su función social. Los procedimientos metodológicos de recolección de información, organización, tratamiento y análisis de los datos se apoyaron en los siguientes instrumentos: entrevistas, documentos y observaciones. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas con cinco gestores, ocho profesores e diez alumnos egresados. El análisis documental refirió: al proyecto político de la escuela de 2009 y 2014; a los resultados de los alumnos en la evaluación de los profesores y en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) entre 2005 y 2015, la TCC producidos por alumnos y el libro organizado por los educadores. La observación participante se dio en reuniones en la Jornada Especial Integral de Formación (JEIF) de los profesores y en el Consejo de Escuela (CE). La articulación y el análisis del conjunto de datos obtenidos tuvieron como foco posibles respuestas o encaminamientos a la pregunta de investigaciones, derivada del conjunto que se derivó del objetivo propuesto. El estudio del este caso reveló que existían contradicciones entre los discursos de los educadores y sus prácticas. La introducción del TCC y la escritura del libro de artículos en las acciones pedagógicas de la escuela dieran ánimo y empoderamiento a los profesores así como reconocimiento entre sus pares. En adición, los análisis documentales de los resultados alcanzados por los alumnos mostrando que hubo mejora en el rendimiento tanto en el transcurso de los años 2012 a 2014 como en el resultado del IDEB desde 2005. La participación de las familias en la escuela, su historia de lucha por la vivienda, la poca rotación de los educadores y, en especial, la permanencia del director pueden haber ejercido influencias en el desarrollo de los alumnos. La representación de los educadores parece haber tenido más en foco en los TCC y menos en el desarrollo del conjunto de acciones por la comunidad educativa, aunque se verifico un mayor compromiso en el investigación, se entiende que tal dinámica surgió por la articulación entre acciones los cambios en la escuela. El desdoblamiento de las acciones de esta escuela innovadora proporcionó a los profesores la ocupación de un lugar diferenciado: como sujetos de creación.

Palabras claves: Escuela investigadora. Escuela innovadora. Investigación como principio educativo. Educación por la investigación.





## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas de 8ª série / 9º ano segundo o bimestre letivo, 2012.....	104
Gráfico 2 - Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano e da 7ª Série/8º Ano.....	105
Gráfico 3- Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano, da 7ª Série/8º Ano e da 8ª Série/9º Ano.....	108



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aproximações entre os Projetos de 2009 e 2014 .....	88
Quadro 2 - Distanciamentos entre os Projetos de 2009 e 2014 .....	89
Quadro 3 - Síntese dos autores e temas do livro Escola Pesquisadora.....	99
Quadro 4 – Trabalhos de Conclusão de Ciclo entre 2010- 2014.....	101
Quadro 5- Distribuição do número de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 8ª série / 9º ano.....	103
Quadro 6- Distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas de 8ª série / 9º ano segundo o bimestre letivo, 2012. ....	103
Quadro 7 - Cálculo das médias das notas segundo o bimestre.....	104
Quadro 8- Determinação das medianas das notas segundo o bimestre .....	105
Quadro 9 - IDEB verificado 4ª séries / 5º anos .....	108
Quadro 10- IDEB verificado 8ª série/ 9º ano .....	109
Quadro 11 - Síntese da qualificação dos educadores .....	167
Quadro 12- Síntese das declarações dos alunos egressos.....	173



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição absoluta e relativa de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano e da 7ª Série/8º Ano, 2012.....	105
Tabela 2 - Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 8ª Série/9º Ano.....	107
Tabela 3 - Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano, da 7ª Série/8º Ano e da 8ª Série/9º Ano. ....	107



## LISTA DE SIGLAS

<b>ABC</b>	Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul
<b>ACT</b>	Admitido em Caráter Temporário
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAP</b>	Centro de Atendimento Psiquiátrico
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEBB</b>	Centro de Estudos Budistas Bodisatva
<b>CEFAM</b>	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEMES</b>	Centro Municipal de Educação e Ensino Supletivo
<b>CIEJA</b>	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Câmara Nacional de Educação
<b>EEM</b>	Escola de Ensino Médio
<b>EMEF</b>	Escola de Ensino Fundamental
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ETEC</b>	Escola Técnica Estadual
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FAAP</b>	Faculdade de Artes Álvaro Pentead
<b>FAFIA</b>	Faculdade de Filosofia
<b>FE-USP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Coletivo
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>JEIF</b>	Jornada Especial Integral de Formação
<b>LDB/96</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>MOVA</b>	Movimento de Educação de Jovens e Adultos
<b>NAE</b>	Núcleo de Ação Educativa
<b>NS</b>	Não Satisfatório
<b>OFA</b>	Ocupante de Função Atividade
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental

<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PEA</b>	Projeto Especial de Ação – PEA
<b>PIC</b>	Programa Intensivo do Ciclo I
<b>PP</b>	Projeto Pedagógico
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PS</b>	Plenamente Satisfatório
<b>PTRF</b>	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>S</b>	Satisfatório
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação Nacional da Escola Básica
<b>Saresp</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação do Ceará
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESC</b>	Serviço Social do Comércio
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCA</b>	Trabalho Colaborativo Autoral
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UniABC</b>	Universidade ABC
<b>UNIMES</b>	Universidade Metropolitana de Santos
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>ZIT</b>	Zona Especial de Interesse Social

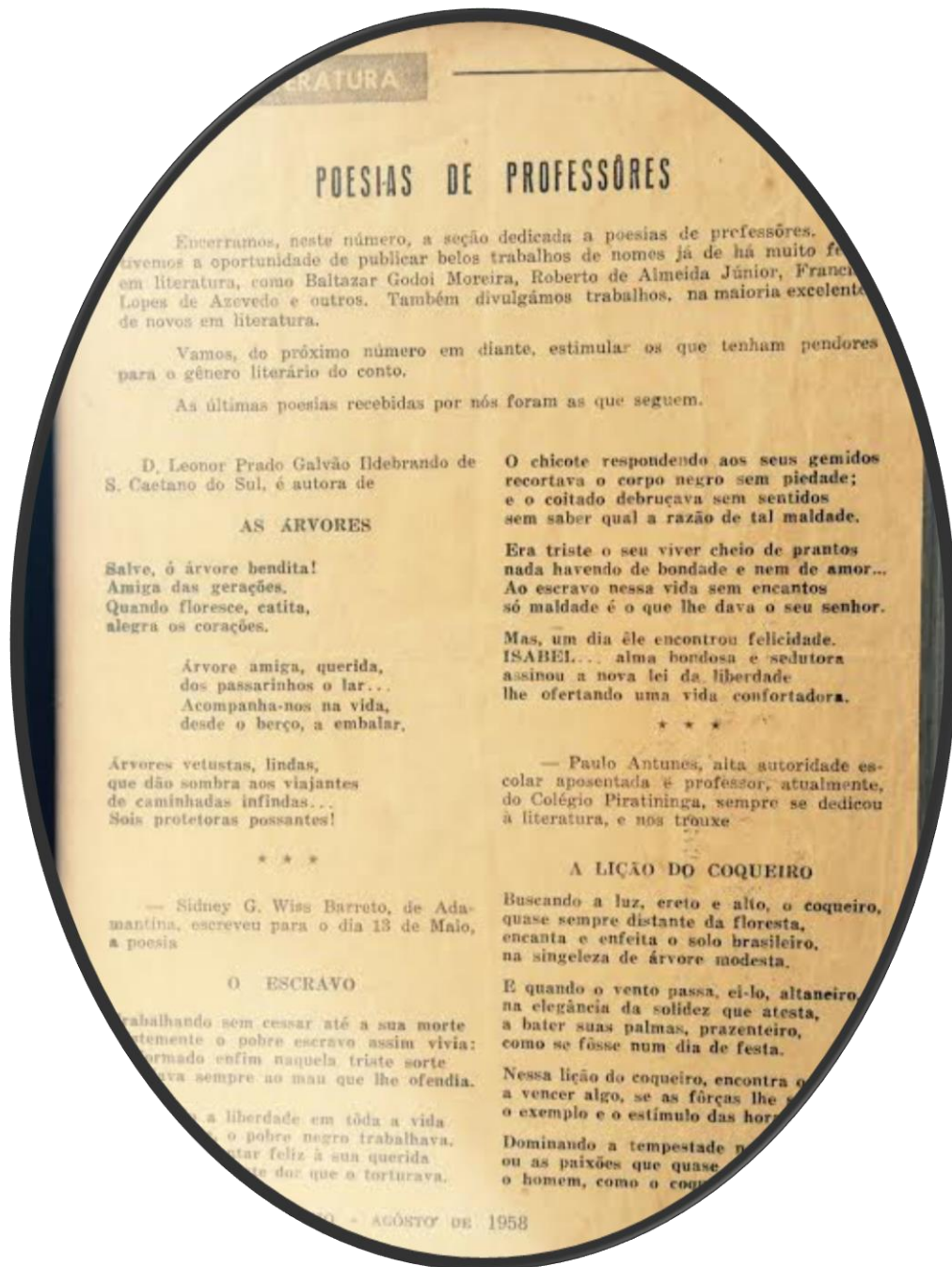


## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>39</b>
1.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO .....	39
1.2 CONTRADIÇÕES DA ESCOLA NA ATUALIDADE .....	41
1.3 O INÍCIO DA MUDANÇA .....	45
1.4 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR.....	55
1.5 A PESQUISA COMO BASE NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA.....	58
1.6 O PROFESSOR COMO UM TIPO DE INTELLECTUAL TRANSFORMADOR.....	61
1.7 O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR.....	64
1.8 HENRI LEFEBVRE E A ANTROPOLOGIA DIALÉTICA.....	67
1.8.1... O momento descritivo do método: a complexidade horizontal e vertical da vida social.....	69
1.8.2... O momento analítico-regressivo.....	70
1.8.3... O momento histórico-genético .....	72
1.8.4... O conceito de representação .....	72
1.9 A PESQUISA.....	75
<b>CAPÍTULO II A ESCOLA DOCUMENTADA .....</b>	<b>81</b>
2.1 O BAIRRO A ESCOLA E SEU CONTEXTO.....	81
2.2 PROJETO (POLÍTICO) PEDAGÓGICO DA EMEF SEBASTIANA DA SILVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS (2009 E 2014), ANTES E DEPOIS DA AUTOTITULAÇÃO COMO ESCOLA PESQUISADORA.....	85
2.3 O LIVRO DE ARTIGOS ESCRITO PELOS PROFESSORES: ESCOLA PESQUISADORA, UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO.....	89
2.4 OS TRABALHOS DOS ALUNOS E OS RESULTADOS ESCOLARES .....	100
2.4.1 ... Trabalhos de finalização de ciclo - TCC .....	101
2.4.2... Resultados objetivos da avaliação dos alunos pelos professores.....	102

2.4.3 ...O índice de desenvolvimento da escola básica – Ideb .....	108
2.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ESCOLA DOCUMENTADA E OS RESULTADOS DOS ALUNOS .....	109
<b>CAPÍTULO III A ESCOLA VIVIDA: PRÁTICAS E SUJEITOS .....</b>	<b>111</b>
3.1 ALGUMAS DINÂMICAS ESCOLARES .....	111
3.1.1 ...Reunião de jornada especial integral de formação – JEIF .....	111
3.1.2 ...Reunião de conselho de escola.....	114
3.1.3 ...Algumas considerações das dinâmicas escolares .....	115
3.2 OS SUJEITOS DA ESCOLA PESQUISADA E SUAS REPRESENTAÇÕES.....	116
3.2.1 ...As representações dos gestores .....	117
3.2.2 ...As representações de professores .....	142
3.2.3 ...As representações de alunos egressos .....	168
3.2.4 ...Relacionando as representações dos diferentes sujeitos .....	174
<b>CAPÍTULO IV REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS.....</b>	<b>183</b>
4.1 REPRESENTAÇÕES: ARTICULAÇÃO ENTRE COMUNIDADE - ESCOLA .....	183
4.2 REPRESENTAÇÕES: SEUS MOMENTOS NA RELAÇÃO GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS .....	185
4.2.1 ...O estímulo à construção de alteridade.....	187
4.2.2 ...O despertar pelo prazer da leitura .....	188
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>191</b>
A ESCOLA E SUAS POSSIBILIDADES .....	191
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>207</b>
ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	207
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AMBIÊNCIA DA ESCOLA .....	209
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS (ETEC SAPOPEMBA)....	210

Figura 1- Revista do Magistério, 1958





## INTRODUÇÃO

Eu vou no bloco  
Dessa mocidade  
Que não tá na saudade  
E constrói  
A manhã desejada...  
(GONZAGUINHA, 1980)

Apesar do pouco capital econômico de minha família, fui privilegiada por ter tido mãe alfabetizadora de profissão, leitora por opção, contadora de histórias por vocação e com uma veia poética para além da escrita como organização e entendimento de mundo. Escrevia poesias sem se importar com a qualidade das rimas, compunha pelo prazer de criá-las e de publicá-las. Remetia seus versos à Revista do Magistério (Figura 1), para análise e, por vezes, ocorria publicação.

Fui estimulada, com uma frequência que se estabeleceu como rotina, a escrever cartas; a narração de histórias, atualmente, está instituída na Educação Infantil, tendo se tornado prática de alguns professores de Ensino Fundamental I, mas, na década de 60, esse fato estava basicamente circunscrito como possibilidade na disposição das famílias.

Posso ter entendido a função social da escrita muito antes de dominá-la, se é que um dia chegaremos a dominá-la. A continuidade na formação se deu com alguns percalços na ordem da origem e da luta social; no entanto, intuitivamente, ao refletir sobre tal processo, remetia-me ao exercício materno proposto, que acredito ter mitigado os traumas de uma produção escrita arbitrária. Dessa forma, como processo educativo amplo, há de se considerar todas as variáveis e possibilidades de formação a que fui exposta. Os contínuos exercícios da função social da comunicação, por meio da escrita e de outras linguagens, podem ter se configurado como um avanço pessoal e de cidadania.

A palavra autor – em latim, *auctor* – está relacionada ao termo *augere*, que significa aumentar (MACHADO, 2008, p. 24); ampliar o mundo por intermédio de uma escrita original, com autoria.

A influência e admiração pelos passos de minha mãe acabaram por me compelir ao serviço público como professora, de modo que o “destino social” (BOURDIEU, 2010; BOURDIEU; PASSERON, 2009) converteu-se em vocação. Atuei no serviço público municipal de São Paulo por pelo menos 30 anos, basicamente, como professora, dentre outras funções.

Após alguns anos de trabalho em educação, observei que o cotidiano das escolas era muito mais fortalecido pelo conhecimento já existente, produzido no passado - evidentemente, louvável, devido à transmissão do conhecimento produzido pela humanidade, reproduzido como um bem às novas gerações -, e menos aberto ao conhecimento inovador com criação, pesquisa e autoria, elementos que pudessem também produzir alguma transformação na relação ensino e aprendizagem.

Apesar desse quadro, foi possível perceber o discurso – de alguns professores – que atuava sentido da ampla formação dos educandos para o pleno exercício da cidadania; contudo, esse desejo talvez pouco convergia para a prática. Vale explicitar aqui a definição de cidadania que tomamos como apoio; segundo Marshall, a cidadania pode ser entendida como civil, política e social:

A civil como a liberdade individual, direito de ir e vir, liberdade de imprensa e fé, direito à propriedade, de concluir contratos válidos e à justiça; a política, direito de participar do exercício de poder político como político ou eleitor e a social com o mínimo de bem-estar econômico, direito por participar por completo da herança social e levar a vida como um ser urbano e sociável com os padrões da sociedade e da educação. (MARSHALL, 1969, p. 63-64).

Alguns colegas, ao longo de minha trajetória no serviço público, tinham percepções diferentes da maioria acerca do papel da escola e do professor: mais humanística, emancipadora em seus fazeres junto aos estudantes. Sem se acuarem, demonstravam preocupação com a vida daquelas crianças e adolescentes para além do conhecimento escolarizado, isto é, buscavam dar sentido ao que era apresentado aos estudantes como conteúdo – e o mais impressionante era o fato de considerarem a origem e o ponto de partida dos alunos em relação ao lugar da escola.

Juntei-me aos poucos professores com esse posicionamento e senti que minha formação pedagógica e política começava uma viagem rumo a uma transformação sem fim e sem retorno.

Além de trabalhar na escola, tive a oportunidade participar, por quatro anos, de um órgão intermediário entre as escolas e a Secretaria Municipal da Educação (SME), o Núcleo de Ação Educativa – NAE-13, na região de São Mateus. À época, esse Núcleo reunia sob sua responsabilidade – emanando ações pedagógicas e administrativo-burocráticas – por volta de cento e cinquenta unidades escolares. Como diretora de planejamento desse órgão, possuía contato com projetos pedagógicos das unidades, bem como com os gestores e professores que, em grande medida, revelavam suas intenções, decepções, inspirações, frustrações.

Desse modo, com frequência era possível encontrar, no Projeto Político Pedagógico das escolas e nos planos dos professores, os registros de qual modelo de indivíduo se pretendia alcançar, bem como de qual projeto de sociedade havia a intenção de se construir. Esses

propósitos estavam marcados nos registros feitos pelas escolas por expressões como: formar o cidadão consciente, autônomo, crítico e participativo. Deste modo, vê-se que, tomar parte nas decisões e, por conseguinte, facilitar o desenvolvimento de consciência crítica nos educandos, é tarefa relacionada diretamente às ações dos professores, mas não é fator muito comum nas instituições de ensino.

Entretanto, em alguma medida, as escolas aparentemente sabiam o que diziam e escreviam, mas, em grande medida, o discurso político – perfeito e polido apresentado nos registros – confrontava-se com a realidade prática, evidenciando contradições da lógica apregoada.

Indago: esse distanciamento entre discurso e ação dos docentes estaria relacionado com o desejo destes em atuarem com autoria, como um tipo de intelectual desenvolvendo seu próprio conhecimento com reflexo na formação dos educandos? Sem essa orientação, poderiam os professores trabalhar com esses objetivos?

Comungo dos dizeres iniciais presentes na introdução de uma obra da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Penin, orientadora deste trabalho, ao revelar “que nenhum trabalho é separado de uma vida, de suas circunstâncias” (PENIN, 1989, p. 16).

Essas circunstâncias caminham – podem caminhar – em direção a uma prática escolar centrada no aluno e no professor, num contato pedagógico distante de ter ênfase na mediação com diferentes linguagens entre aluno-conhecimento-questionamento-sociedade-realidade social (FREIRE, 2000).

Assim sendo, ainda há pouca mediação, poucas linguagens, e muito conteúdo numa ênfase bancária. Nessa perspectiva, urge o questionamento acerca do processo de criação a partir da relação ensino e aprendizagem: os docentes seriam críticos e pesquisadores registrando e refletindo suas práticas? Qual colaboração esse docente poderia prestar aos educandos do Ensino Básico de uma escola pública com o objetivo de transformação atuante, crítica, de modo a garantir a aproximação, de fato, com a formação de um cidadão consciente, autônomo e participativo?

Com tantas indagações, dirigi-me para o campo da pesquisa acadêmica e, no mestrado, tive a possibilidade de investigar a participação dos alunos de uma escola pública por intermédio do grêmio estudantil; nessa pesquisa, percebi certa tutela dos alunos por parte dos professores e o distanciamento entre o discurso apregoado da construção para a cidadania e a efetiva prática. A reprodução do que é conhecido é mais presente do que um passo ousado para

a descoberta em direção à inovação. Entretanto, é possível considerar a extensão das variáveis, quase sempre arbitrárias, que atravessam esse processo, dificultando a ação dos educadores.

Nos estudos de doutorado retomei algumas inquietações. De fato, a busca constante e incansável pela qualidade do ensino e da aprendizagem – entendendo qualidade como a escola que consegue cumprir sua função social de preparar os educandos para a vida social, para a vida cidadã, para a crítica analítica de seus direitos e deveres – esteve desde sempre subjacente em minhas problematizações e atuações.

Por ter sido professora da rede municipal de São Paulo por mais de 30 anos, mantive contato com inúmeros profissionais na ativa. A partir disso, tomei ciência de um diferencial nas atividades de uma determinada escola em que os alunos, desde 2010, realizavam trabalhos temáticos de conclusão de curso fundamental e os professores, motivados pelas realizações dos alunos, redigiram artigos que foram publicados em um livro organizado pelo diretor da escola.

Ao tomar conhecimento dessa escola ímpar, as indagações que há muito rondavam meus anos de trabalho docente, povoando caoticamente o âmago de minhas preocupações educacionais, tomaram forma, organizaram-se como uma espécie de estudo de caso dado, a partir da existência, na Zona Leste de São Paulo, da referida escola pública de Ensino Fundamental, com um conjunto de educadores com postura investigativa, questionadora, com práticas diferenciadas em relação aos seus trabalhos e aos alunos.

Tomando essa escola e seus sujeitos como objeto e campo de estudo, uma primeira preocupação de pesquisa foi a de inserir esta tal instituição escolar na história da educação brasileira e das concepções de ensino de aprendizagem que a acompanharam.

Os sistemas educacionais no mundo ocidental, ao longo dos séculos, foram se construindo, transformando-se e, de alguma forma, relacionando-se com os moldes platônicos do idealismo como concepção epistemológica do indivíduo perfeito. Não se pretende, pela proposta desse trabalho, detalhar os fatores que estiveram atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro; é possível, todavia, a partir de estudos já realizados, identificar alguns marcos da nossa história, desde 1500 à Constituição de 1988. Assim sendo, passa-se: pelo *Ratio Studiorum*, reforma pombalina ocorrida em 1759, com a educação a serviço do Estado e não mais da fé; pela vinda da Família Real, com o início do Ensino Técnico e Superior, mas com a educação popular esquecida; pela Independência, em 1822, com a promessa de educação primária gratuita a todos os cidadãos; por 1844 e o atendimento de 2.400 alunos, numa população de 250.000 crianças; pela influência de Augusto Comte, entre 1889 e 1929, com o ideal de um ensino leigo, livre e gratuito; pelo pós-Primeira Guerra, com o aumento da população de imigrantes no Brasil; pelo movimento da Escola Nova e sua proposta de um



ensino que atendesse às diversidades e se adequasse às necessidades do alunado e da democratização do ensino; pela criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública (direito de todos, dever da família e do Estado); pela década de 1950, com a industrialização e desenvolvimento do Ensino Técnico na Era JK; pelos anos de chumbo, 1964/1984, quando o ensino privado ganha espaço e ocorre a criação do vestibular; pela Constituição Federal de 1988 e a última LDB nº 9394/96 (ARANHA, 1989; ROMANELLI, 1991).

Neste processo, entre as estagnações e os avanços, é possível afirmar que se consolidou a naturalização das relações assimétricas de poder, a escola como um local em que há predominantemente dois papéis, quais sejam: quem ensina e quem aprende, fortalecendo um movimento de relações autoritárias.

É possível afirmar também que tal história apresentada remete à gênese de uma educação entendida como doação, sem considerar as subjetividades dos envolvidos, ou seja: educação para fazer o quê e para quem? É visível que essa compreensão obteve resultados, contudo, não durante o tempo todo e sequer para todos. Há pouco tempo, na metade do século XX, essas representações sociais dominantes – que podem ser entendidas como realismo ingênuo, ou idealização do conhecimento – foram sendo criticadas com os avanços provenientes das novas teorias nas áreas da psicologia educacional.

A tríade de teóricos que muito contribuiu com o entendimento de aspectos da aprendizagem – por meio das Teorias da Psicogênese da Aprendizagem – foi marcada pelas contribuições de Piaget (1896-1980), biólogo, bem como de Vygotsky (1836-1934), com formação em direito, pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, e também de Wallon, (1879-1962), graduado em filosofia e medicina. Embora tenham vindo de diferentes áreas e divergissem em diversos aspectos, concordavam acerca do fato de que o conhecimento era construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente, fortalecendo o sujeito em sua atividade como ator e autor de seu próprio conhecimento e desenvolvimento intelectual.

É possível refletir acerca de fatores básicos que tornaram Piaget um dos mais importantes entre as lentes que estudaram psicologia da inteligência. Sobre essa importância, pode-se pensar no volume de suas obras: escreveu por volta de setenta livros e inúmeros artigos com consistência e importância no âmbito dessas discussões acerca do processo da inteligência, perpassando por questões da moral e da afetividade, embora seu foco não estivesse preocupado particularmente com a escola, com as práticas pedagógicas, enfim, com a Educação. Piaget

batizou seus estudos de “epistemologia genética”, sendo que a pergunta que o embasava era: “Como os homens constroem conhecimento”?

Da mesma forma, o pensamento de Vygotsky atraiu os educadores porque valorizou as práticas e intervenções pedagógicas, bem como o papel do educador na formação do sujeito, acreditando na função da escola como mediadora no desenvolvimento psíquico do indivíduo. A concepção vygotskyana sobre desenvolvimento é uma problematização a que ele chamou de “planos genéticos de desenvolvimento”, ou seja, uma ideia de que o funcionamento psicológico não está pronto previamente, mas também não é recebido socialmente como um fato dado, e, nesse sentido, defende a necessidade de interação entre o sujeito e o ambiente (OLIVEIRA, 1992).

Wallon, com um projeto teórico da psicogênese da pessoa, investigou o psiquismo humano por meio do estudo das fases iniciais da criança; a intenção era compreender o modo como a complexidade se articula entre os campos e fatores que compreendem o psiquismo humano no campo da consciência. O pensador desenvolveu um olhar integrado para a criança e delineou quatro campos – os denominados campos funcionais, que forneceram mais elementos à teoria. São eles: o movimento, nas dimensões expressiva e instrumental (ação direta em meio concreto); as emoções, manifestações afetivas; inteligência discursiva, por meio da linguagem; pessoa, articula os demais campos. As condutas humanas estão inseridas em contextos variados que merecem ser observados e analisados. A perspectiva teórica de Wallon, atualizada, seria no sentido de uma construção de uma educação para todos, educação como direito subjetivo do indivíduo e que atenda à complexidade de suas necessidades em todas as suas dimensões.

Foram trazidos os representantes das teorias psicogenéticas a este trabalho de pesquisa pois faz parte de nossas preocupações de pesquisa o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, porque apesar das revelações e comprovações desses estudiosos interacionistas, a educação, em grande medida, ainda está pautada principalmente em instrução que, de modo predominante, não corresponde às necessidades dos educandos em suas vivências, ou seja, aos direitos à aprendizagem das crianças e dos jovens do país.

Entretanto, apesar de haver lentidão no processo de realização das mudanças de uma educação de anulação do sujeito, de conhecimento como fato dado e inquestionável, não há paralisação; um avanço indiscutível diz respeito à Constituição de 1988, que dispõe, em seu art. 205: “À Educação, direito de todos e dever do Estado e da família” [...]; e no art. 206, inciso I: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A promulgação da nova Constituição e o processo de redemocratização começam a provocar implicações educacionais. Não será realizada aqui a construção de uma listagem temporal, linear, da ordem dos avanços pós-constituição, mas se encaminhará à complexidade deles ao se definir o interesse em compreender uma específica escola pública de Ensino Fundamental, com um conjunto de docentes com postura investigativa, questionadora, cujas práticas são diferenciadas em relação aos alunos.

Dessa forma, remetemo-nos a 2007, momento em que o Governo Federal lançou o Programa Nacional Mais Educação, visando à promoção da educação integral no Brasil. Tal Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7083/2010, que “integra e articula as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007). A Educação Integral está diretamente associada ao processo de escolarização de crianças, jovens e adolescentes, propondo a aprendizagem atrelada à vida, cultura e interesses destes.

O Programa teve como objetivo estimular o diálogo entre a escola e comunidade, de forma a promover a ampliação dos espaços educativos e a aproximação da cultura dos educandos, valorizando a diversidade cultural brasileira.

Nessa perspectiva, o Programa recomenda novas práticas e relações no ambiente da escola, de forma que,

O ideal da educação integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade Mais Educação republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2011, p. 6-7).

Em consonância com o Programa federal, o município de São Paulo organizou o Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014), cujo objetivo pedagógico era contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos; passou a vigorar no ano seguinte.

Em documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), as ações estariam sustentadas por dois eixos, quais sejam: o primeiro, Currículo e Qualidade Social da Educação, A Unidade Educacional como Polo de Desenvolvimento Cultural e A unidade Educacional como Centro de Investigação Cognitiva; o segundo, Gestão Pedagógica, Gestão Democrática e Gestão do Conhecimento. O segundo eixo constitui foco da presente pesquisa.

Como parte dessa proposta, o Programa Mais Educação São Paulo reestruturou o Ensino Fundamental em outros ciclos; a ideia de ciclos teve como foco a aprendizagem, respeitando os tempos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Os ciclos compreendem o período de nove anos do Ensino Fundamental, sendo eles: o Ciclo de Alfabetização, do primeiro ao terceiro ano; o Ciclo Interdisciplinar, do quarto ao sexto ano; e o Ciclo Autoral, nos anos finais. Neste último, os educandos terão como objeto de estudo as áreas específicas, todos os componentes curriculares, mas com a perspectiva de que, a partir do sétimo ano, orientados pelos seus professores, iniciem a construção de um projeto colaborativo autoral.

Independentemente desta proposta oficial, é possível identificar que ação similar já vinha sendo desenvolvida por uma escola da periferia da capital paulista. Em 2010, os educadores da referida unidade escolar, talvez sentindo os efeitos de desgastes da educação tradicional, ousaram ao investir em novas práticas pedagógicas, e, num primeiro momento, passaram a orientar os alunos dos últimos anos a realizar um trabalho de pesquisa como conclusão de curso. Essa postura de entendimento da pesquisa como um princípio educativo gerou uma ação por parte dos próprios educadores, a qual se concretizou com a elaboração de um livro (FERREIRA, 2013) organizado em artigos, por meio dos quais os docentes fazem a reflexão de sua prática.

A função das leis em uma sociedade é controlar os comportamentos e ações dos indivíduos de acordo com os princípios desta e, de modo geral, tais princípios normativos estão à frente das práticas, do cotidiano. No sistema educacional, pode-se observar, a partir de perspectivas que estudam casos específicos, a subversão dessa lógica quando Políticas Públicas são criadas regulamentando uma prática existente; é possível citar como exemplo o que foi identificado na investigação conduzida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia T. S. Penin, em sua pesquisa intitulada “Cotidiano e escola: a obra em construção” (1989), ao relatar o dia a dia de uma escola básica se antecipando à proposta do Ciclo Básico na Educação do Estado de São Paulo, identificando momentos de criação de verdadeiras obras pelo conjunto de professores da educação.

A partir do que foi exposto em relação a nossas preocupações concernentes aos processos de ensino e aprendizagem, elaboramos a pergunta que orientou esta pesquisa, a saber: como professores e gestores de uma escola – que se autointitula pesquisadora – representam a relação entre suas práticas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver com os educandos?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender em que medida as representações dos professores e gestores de uma escola, que se autointitula pesquisadora, relacionam-se com o avanço do desenvolvimento dos alunos segundo as finalidades e escopos da escola básica.

Evidentemente, ao formular essa pergunta de pesquisa, algumas hipóteses são consideradas, as quais serão tratadas como proposições diretivas, mais adiante no subitem “A pesquisa”. Estas foram consideradas tanto a partir da reflexão pessoal sobre o problema de pesquisa quanto em decorrência do estudo da literatura objeto deste estudo.

O primeiro capítulo, denominado “Fundamentos Teórico-Metodológico”, com ampla revisão da literatura a fim de relembrar aspectos da função social da escola numa perspectiva tradicional, tem o objetivo de realizar contraste com escolas que reafirmam sua função social transformadora por intermédio de práticas inovadoras. O trabalho que se apresenta é resultado de um estudo de um caso que buscou compreender o modo como os professores e gestores de uma escola, que se diz pesquisadora, representam a relação entre suas práticas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver em seus educandos. Dessa forma, pela perspectiva da antropologia dialética de Henri Lefebvre (1996), foi possível entremear os elementos concretos e as subjetividades nas complexidades horizontal e vertical do método regressivo-progressivo, passando pelos três momentos: o descritivo do método, o analítico-regressivo e o histórico-genético (LEFEBVRE, 1996).

O segundo capítulo, intitulado “A Escola Documentada”, apresenta de forma integrada a descrição e análises dos dados e informações coletados no processo de pesquisa de campo. Primeiramente, encontra-se o contexto histórico e geográfico em que a escola atua. Posteriormente, será feita uma observação da documentação existente sobre a escola: o cotejamento entre o Projeto Pedagógico (PP) de 2009 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014; o livro de artigos produzido pelos educadores, em 2013; os Trabalhos de Conclusão de Ciclo (TCC) dos alunos dos oitavos anos; as estatísticas dos resultados alcançados pelos alunos de uma turma, referente ao período de 2012 a 2014 (gráficos de notas e desempenho discente); e, por fim, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB), bem como as considerações articuladas acerca da escola documentada e os resultados escolares.

O terceiro capítulo, designado “A Escola Viva: Práticas e Sujeitos”, aborda algumas dinâmicas escolares por meio dos registros de observação participativa, a Jornada Especial de Formação Integral do Professor (JEIF) e a reunião de Conselho de Escola (CE), bem como as entrevistas realizadas com gestores, professores e alunos egressos; e, finalmente, são relacionadas as representações entre os diferentes sujeitos.

No quarto e último capítulo, cujo título é “Representações: Discursos e Práticas”, é apresentada sistematicamente a articulação das análises e discussões da produção dos dados a partir dos discursos orais e escritos dos educadores da escola pesquisada e dos alunos egressos.

Destarte, finalizados os trabalhos de investigação aqui propostos, são assinaladas, nas conclusões, com base na análise empreendida no quarto capítulo, implicações para a continuidade de futuras pesquisas e algumas perspectivas como colaboração para os educadores da escola que fizeram esse movimento de curadoria buscando a melhoria da qualidade e dos processos de ensino e aprendizagem de seus educandos.

## CAPÍTULO I FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da fundamentação teórico-metodológica do presente trabalho teve inicialmente a revisão da literatura, incluindo pesquisas no sítio eletrônico da Fundação Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e com aspectos socioeducacionais da função social da escola numa perspectiva tradicional, com o objetivo de contrastar escolas que reafirmam sua função social transformadora por intermédio de práticas inovadoras, mantendo-se o enfoque nestas últimas, por se tratar de nosso objeto de estudo.

Por um lado, valer-nos-emos de sociólogos e educadores que teorizaram sobre a realidade em que nosso sistema educativo, há muito, vem se apresentando: a) a função social da escola e mudanças ao longo do tempo, sob diversas óticas, tais como as de Émile Durkheim (1983), Antônio Gramsci (1999), Antônio Candido (1983), Foucault (1997), entre outros. Por outro lado: b) contradições da escola na atualidade – Hargreaves (2001, 2002); c) o início da mudança – Fullan e Hargreaves (2001); c) a pesquisa na formação e na prática dos professores – Lüdke (2013), entre outros; d) a pesquisa como base nos processos de ensino e aprendizagem na escola básica – Stenhouse (2007), entre outros; e) o professor como um tipo de intelectual transformador – Giroux (1991), entre outros, f) o desenvolvimento do conhecimento do professor à luz de Bollen et al. (1996), Creemers et al. (1996), Schön (2000), Whitehouse (1989) e Zeichner (2001), entre outros.

### 1.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO

Ao longo do tempo, os fins da Educação têm variado, tendo sido definida por vários pensadores em determinadas sociedades, sob dadas condições e em diferentes épocas. Algumas definições utilitaristas rumam em direção à perfeição do indivíduo, ou à felicidade, com ideias partindo de um tipo de educação ideal para todos os homens. Teve sua validade como processo de construção histórica, mas a educação homogênea e igualitária situar-se-ia num campo onírico frente à evolução da complexidade social.

Numa perspectiva filosófica tradicional, a definição para educação é dada como o exercício em que o indivíduo desenvolve uma maneira de fazer propagar o fluxo histórico de sua humanidade, da ordenação de seus valores e da transmissão de sua cultura. Desse modo, todo o passado da humanidade contribui e reorganiza o conjunto de princípios da educação do

presente: “debaixo dos pés de cada geração que passa na terra dormem as cinzas de muitas gerações que a precederam” (HERCULANO, 1848).

Historicamente, homens e mulheres de diversas idades se agrupam compondo sociedades. Sobre tal aspecto é possível perceber uma recorrência; os adultos exercem influência sobre as crianças a fim de perenizar a sua cultura: eles são a extensão com o passado que precisa ser construído a todo tempo, e isso se dá de maneira tradicional, por meio das influências que vêm dos adultos.

Para o sociólogo estruturalista Émile Durkheim, na construção do conceito “educação como processo socializador, função homogeneizadora e função socializadora”, assinala:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1983, p. 42, grifo nosso).

A definição de Durkheim (1983) apregoa a educação como uma poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista. Os grifos, na citação direta, referendam a ótica político-econômica do autor numa escola reprodutora da sociedade, à época.

Num outro sentido, Antônio Gramsci (1999) não define propriamente educação, mas critica a forma como ela é na realidade. Pode-se perceber em sua obra, distante de ser descritiva, a crítica à educação ideológica, no sentido de ser ausente das discussões políticas e se localizar fora do poder estabelecido, adaptando os sujeitos a um mundo existente e sem uma opinião própria ou criadora capaz de alterá-lo. Seu foco é verdadeiramente político ao aludir que a educação não consegue escapar da doutrina ideológica; o autor questiona: por que a educação está baseada nas propostas da classe dominante, e não em outras?

A função social da educação tem como fio condutor a herança cultural humana, num mundo coeso, ligado pela tradição, no sentido da conservação, mas também pelo surgimento do novo, do imprevisível e do imponderável.

A organização social e o mundo em sua natureza estão sempre renovados e com intenções atualizadas; para os recém-chegados, seus anfitriões são incumbidos de lhes apresentar o mundo já construído e deixam um legado de responsabilidade no sentido de prosperá-lo e aumentá-lo. A função social da escola pensada dessa maneira passa por um entendimento mais atualizado, ou seja, “a Educação como atualização histórica do homem e a [...]educação para a democracia” (PARO, 2000, p. 1-2).



## 1.2 CONTRADIÇÕES DA ESCOLA NA ATUALIDADE

Analisar o desenvolvimento civilizatório a partir da organização atual pressupõe a confluência das diferentes instituições existentes, incluindo-se a escola. Todavia, mudança em instituições como a escola, em geral, ocorrem com muito atraso em relação às transformações em outras áreas, tais como a tecnológica, entre outras. Como atender às necessidades de conhecimentos dos alunos?

Entender o significado dessa pergunta é muito importante para os educadores. Mas, ao questioná-los, é possível que fiquem reféns algum aspecto em especial para eles. Possivelmente, os professores entenderão ‘as necessidades dos alunos’ como sendo necessidades especiais para alunos especiais, ou mesmo ausência de políticas de atendimento, podendo ser também aspectos objetivos materiais, ou afetividade, ou ainda, consumo dos conteúdos desenvolvidos pela escola, aqueles memorizado e reproduzido; contudo, uma porcentagem menor de educadores terá entendido essas necessidades, nos processos de ensino e aprendizagem, sob as dimensões do desenvolvimento pleno do cidadão, bem como da construção de ferramentas que serão imprescindíveis para as lutas sociais que enfrentarão no presente e no futuro. Se a escola não entender isso, as lutas continuarão como estão, desiguais. Conforme assevera Hargreaves (2001, p.177), “O ensino, bem como qualquer outra atividade humana, não é estático. O processo para moldar a próxima geração está evoluindo, acompanhando a sociedade como um todo”. O entendimento implícito – ou seja, ações pedagógicas que permanecem recrudescidas – já não basta e não se basta. O autor considera que as escolas necessitam de novos métodos pedagógicos, novos ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento humano para que nossos adolescentes consigam responder às complexidades das exigências sociais que já vivenciam ou as que os alcançarão (HARGREAVES, 2001).

Nesta mesma direção, John Dewey (2011) afirma que não é o abandono ou a rejeição das práticas tradicionais a fórmula para se construir um novo modo de fazer educação. Dewey (2011) aponta na direção da experiência, mas não de qualquer experiência, e sim a educativa, aquela que tem uma função orgânica de amadurecer e conectar o sujeito para as experiências que virão, as futuras. Segundo o autor (DEWEY, 2011, p. 28), “assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma”. E, de que forma os professores conseguiriam realizar mudanças nesses termos, de maneira que os alunos vivenciassem experiências com a qualidade necessária? Fullan (2009, p. 48) refere-se à

qualidade das experiências mencionadas em Dewey (2011) afirmando que “as pessoas não aprendem fazendo, mas pensando sobre o que estão fazendo”.

A escola, não utilizando a pesquisa sistematicamente como princípio educativo, influi em aspectos da dimensão política, tal como a relação da escola com a comunidade e o atendimento da função social da escola, em especial, a aprendizagem.

Durante minha trajetória, basicamente como professora em escolas públicas do Ensino Fundamental, em alguma medida foi possível perceber a crença que as famílias depositam na educação escolar. De modo geral e de acordo com diversas pesquisas, elas acreditam na escola como uma parceira insubstituível na educação de seus filhos. Se há algum aspecto negativo em relação à atuação das escolas com promessas não cumpridas, as famílias parecem aderir à máxima: ruim com ela, pior sem ela. Ou seja, as crianças e adolescentes acabam sempre matriculados.

Nessa complexidade, um aspecto a ser observado é a hierarquia do conhecimento que se apresenta nas relações da escola e em seu cotidiano. Acontecem em situações simples e cotidianas nas escolas, como, por exemplo, os educadores desistem de um determinado aluno por entenderem que este não reúne os comportamentos adequados para estar naquela escola e solicitam aos responsáveis que procurem outra instituição de ensino; talvez não tenha sido tão simples para os educadores chegar a esta sentença, mas não há como saber as extensões dela para a família e para o aluno. Outra situação recorrente diz respeito à convocação de mães ou responsáveis em situações relativas à indisciplina dos alunos ou para ajudarem em atividades diversas e como tarefeiras, mas é pouco usual que sejam chamadas como parceiras da Associação de Pais e Mestres (A.P.M) para discussões sobre o orçamento da escola e a tomada de decisão acerca de em que lugares os recursos escolares serão utilizados. As famílias, de um modo geral, submetem-se a essa estrutura de poder sem mesmo participarem dela. Parece que estas entendem bem as mensagens enviadas por parte dos educadores e pouco problematizam, pois, afinal, eles são profissionais da educação e devem saber o que estão dizendo; neste caso, uma questão de legitimidade científica. Nessa perspectiva, como afirma Antônio Candido (1983, p. 108), as instituições educacionais são executoras dessa lógica e, em todos os seus segmentos, trabalham com as dimensões de quem sabe para quem não sabe, isto é, “os que ensinam e os que aprendem”.

Educadores, em alguma medida, apreendem a complexa e quase inflexível realidade da estrutura centralizadora da escola e o tipo de participação que possuem: são pouco ouvidos, pouco considerados, são tratados como engrenagens de “uma máquina de ensinar” (CANÁRIO, 2005, p. 78) conteúdos consumidos por clientes adaptados ao consumo destes.

Se a organização da estrutura burocrática das instituições escolares é passível de outra estruturação por parte dos grupos que se formam entre os adultos, esquivando-se de sua lógica ditada pelo Poder Público, as crianças e adolescentes também criam suas próprias formas de agrupamentos de modo que, conscientemente, transgridam a vigilância dos adultos.

Não há possibilidade de se encontrar, com essa mesma frequência, em outro lugar, senão nas escolas, crianças e jovens com a mesma idade, iguais interesses e manifestando, ora vagamente, ora com um caráter mais definido, sua própria sociabilidade; essas variáveis são a racionalização da escola. Entretanto, existem escolas em um número considerável que, desde a Educação Infantil, abriram mão de tal organização etária, viabilizando a educação principalmente por projetos e eixos temáticos.

Como instância de organização racional e normativa, as escolas atuam não só como uma máquina de ensinar, mas de vigiar, de hierarquizar, de recompensar e, pela arquitetura dessas, também isolar o professor em salas de aulas (FOUCAULT, 1977, 2003).

O distanciamento da Educação pelas práticas da investigação fortalece a lógica focada mais no ensino e menos na aprendizagem, mais na adaptação e na disciplina do aluno, promovendo um ensino mecânico de memorização de conteúdos enciclopedistas, intelectualista, celetista, classificatório e seletivo, isto é, com menos investimento na formação do sujeito pleno. Nessa direção, considera o docente como o sujeito central da educação e, os discentes, como receptáculos dos saberes acumulados pela humanidade. Sabe-se que isso não é novidade. Esse tipo de educação, inaugurado pelos jesuítas, foi denunciado em diversos momentos da história, tal como no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, tendo como signatários vários, dentre eles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Anísio Teixeira.

Essa organização da escola continua com força na atualidade, com arcaísmos tidos como necessários aos procedimentos educativos; permanece presente nos meios escolares da educação pública e privada, muitas vezes, vista como única possibilidade. Concordamos com Hargreaves (2001, p. 177) quando este assevera que “mudanças de padrões de agrupamento, organização da escola ou resultados de currículo dificilmente terá qualquer impacto positivo de destaque em sala de aula ou nos alunos, a menos que também haja mudanças no modo como os professores ensinam”.

De outro modo, a Educação pela pesquisa busca considerar educadores e educandos como sujeitos do processo de construção do conhecimento, relacionando um ao outro com

envolvimento de empatia, de alteridade, de afetividade, de mediação, de construção de conhecimento.

Entre o hiato criado pelo distanciamento da Educação nos moldes liberais e a Educação pela pesquisa houve a expansão do atendimento aos alunos – o que é louvável –, mas ocorreu sem as devidas condições de trabalho para os professores e atendimento aos alunos. A qualidade de formação dos professores ainda é questionável (sem culpabilização à vítima); a gestão, apesar da lei, ainda é, principalmente, autoritária e os efeitos desse conjunto atinge diretamente os alunos, pondo em risco o atendimento às reais necessidades dos educandos. Isso significa tornar nossas discussões ainda mais evidentes, problematizando: os alunos efetivamente se utilizam do conhecimento que a escola propõe a eles em suas vivências cotidianas e na produção da própria realidade? Os alunos entendem o significado dos conteúdos que aprendem de forma a utilizá-los no cotidiano de suas vidas? A escola como organização atrai, seduz e incentiva os educandos à permanência?

As considerações acerca das indagações feitas têm ampla complexidade, no entanto, o que salta aos nossos olhos é o fato de que os professores, em grande medida, não conseguem articulação entre seus pares para alguma organização de transformação e mudança, e, quando ocorre, é num movimento solitário que acaba por incomodar a lógica em que a escola está organizada; por conseguinte, não sobrevivem sem apoio institucional. São estas tensões, entre outras, que os professores vivenciam, são elas que podem deixá-los na defensiva, de modo que os conteúdos de suas ponderações (reflexões) fiquem prejudicados. Os docentes estão tão próximos a toda sorte de dificuldades e urgências junto aos alunos e, ao mesmo tempo, tão longe das instâncias administrativas no modelo hierárquico de cima para baixo, sempre submetidos àqueles que pensam as políticas pedagógicas sem serem considerados como parceiros das investigações educacionais. Refugiam-se em grupos de afinidades, não raro, esses grupos são de muita lástima e pouco estudo, em virtude da sobrecarga de horários, do grande número de turmas e, basicamente, da estrutura da escola (HARGREAVES, 2001).

Por fim, é necessário abordar uma questão de maior importância: a quem incomoda a mudança educacional em seus modos fundamentais? Mudar a Educação na direção de torná-la redistributiva do poder e da cultura é um ato político e, é exatamente nessa dimensão, política, que se encontram as maiores resistências. Hargreaves (2001, p. 206) esclarece que, “A educação é a maior guardiã da oportunidade e um distribuidor poderoso de chances na vida”.

Estamos dialogando acerca da esfera da educação pública, o cenário apresenta terrenos pantanosos, mas não só: existem oásis de terra firme se multiplicando. As formações dos grupos no interior da escola escapam às estruturas pensadas pelos legisladores, o que a torna diferente

das outras escolas, todas públicas, mas diferentes em seus agrupamentos como recursos humanos, de interesses, afinidades e propósitos. Ousamos dizer que isso é uma característica de sobrevivência, um oxigênio.

Entendemos que, por sermos sujeitos históricos situados na contemporaneidade, somos também sujeitos de mudanças. Nesse sentido, temos a oportunidade de repensar sobre a educação que tivemos e a educação que desejamos construir. Assim, por ser nosso foco, lançamo-nos a discutir outras perspectivas de escola: o que as escolas que aderem às mudanças fazem, como fazem e onde podemos encontrá-las.

### 1.3 O INÍCIO DA MUDANÇA

Dada a ênfase nas discussões acerca das possibilidades de construção intelectual de educadores e educandos como um processo de mudanças, foi desenvolvida uma revisão da literatura que buscou evidenciar as várias práticas pedagógicas em escolas de ensino básico e os aspectos da formação intelectual dos professores.

O mundo da educação e sua diversidade como um traço de cultura se entrelaçam e carregam aspectos históricos, aspectos do presente, de modo que nunca se esgota, movimentando-nos para as intencionalidades que nos incitam o desejo da busca de outras realidades de forma a acreditarmos que seremos melhores. Nesse processo e, considerando que leis normatizam as práticas humanas, o art. 205, seção I, da CF 1988, traz como foco para a educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Com esse conjunto de fatores, a docência pode ter sido atravessada por conceitos emergentes, expressos em leis, que apregoam preparar os jovens para a vida, presente e futura, qualificando-os para a vida participativa, crítica, cidadã.

Acerca das produções envolvendo o objeto escola pesquisadora, é notória a apresentação desta como ação inovadora pela perspectiva de produção do professor mediador junto aos seus educandos. No entanto, há poucas evidências de trabalhos que tenham a materialidade da produção, por parte dos alunos, de pesquisas em primeira instância, na finalização de ciclo no Ensino Fundamental; esta é uma relevância pertinente do presente trabalho.

Como nosso foco são os modos de fazer educação numa perspectiva progressista, buscamos na literatura trabalhos acadêmicos (Capes) que revelassem ações inovadoras em instituições escolares; na sequência, buscando adensar e aprofundar teoricamente esta tese, trazemos exemplos de escolas em diferentes regiões do país que objetivamente reafirmam sua função social por intermédio de práticas de mudança ou inovadoras.

No que se refere aos trabalhos acadêmicos, valemo-nos dos próprios resumos e das considerações finais para nos acercarmos dos procedimentos metodológicos utilizados, bem como dos achados da pesquisa. As escolas com viés progressista citadas foram localizadas por intermédio da ONG Ashoka Brasil e do Instituto Alana.

Por intermédio dessa ONG, conseguimos reunir e descrever dados de diversas escolas que têm trabalho progressista se alinhando ao comprometimento de escolas transformadoras dos indivíduos, entendendo os educandos como sujeitos ativos na própria aprendizagem e reconhecendo a capacidade de inovação, ou seja, sem ficarem presos a um trabalho codificado numa estrutura rígida, pré-desenvolvida; eles exercitam a vocação em serem inspiradores para uma transformação social. Entretanto, a despeito dessa reunião de dados de escolas signatárias por indicação ou por adesão voluntária no âmbito desses parâmetros das referidas ONGs, as quais foram buscadas em sítios eletrônicos, isto não significa que não haja outros modelos de resistência àquela educação nos modelos de trabalho codificado. Após a descrição das escolas vinculadas à ONG Ashoka Brasil, será apresentada uma escola municipal de São Paulo, no bairro de São Mateus, Zona Leste, que, sem gozar de *status* em qualquer tipo de mídia, realizou ações inovadoras.

Numa ampla perspectiva de conhecimento, Luciana Campolina (2012) buscou compreender a inovação educativa como um anúncio de novidades nos processos educacionais que visam gerar transformações e melhorias na instituição escolar. A pesquisa teve como objetivo compreender a configuração de elementos que possibilitaram a inovação educativa, investigando a articulação de elementos históricos, contextuais e subjetivos. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa, de um tipo de estudo de caso que analisou um projeto educativo inovador de uma instituição pública de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo/SP.

Assim, os instrumentos de pesquisa foram: participação intensa e observações frequentes no cotidiano escolar da instituição, instrumentos escritos e dinâmicas dialógicas, englobando os diversos atores escolares, tais como membros da direção, professores, familiares e alunos, assim como colaboradores e implementadores do projeto inovador. Os achados se constituíram num conjunto de inovações de origens diversas que adquiriram uma trajetória histórica envolvendo o papel do coletivo, das lideranças e atuações dos diversos atores. Deste

modo, o processo inovador se configurou singularmente com uma trajetória específica na construção de instrumentos, métodos, práticas perpassadas pelo histórico da instituição e dos grupos, e foram elaboradas construções que apontam para a dimensão histórica como um importante elemento do processo inovador (CAMPOLINA, 2012).

Pesquisa semelhante foi realizada no trabalho de Adriano de Sales Coelho (2011), intitulado “Gestão escolar e inovação novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação”, que buscou estudos e práticas nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar. A proposta foi pensar reflexivamente acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. O estudo teve o objetivo de ressignificar a visão e a prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação, bem como indicar processos facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuição para a inovação nos ambientes escolares. A metodologia de pesquisa foi qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo e seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas transformadoras, tais como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, oportunizando a criação de ambientes escolares inovadores e fortalecendo a construção de uma escola como comunidade de aprendizagem (COELHO, 2011).

Entretanto, numa perspectiva mais restrita e com foco na investigação de práticas pedagógicas inovadoras e dos fatores que mobilizam os professores a ousarem na renovação da própria prática, Gisele Palma (2011) selecionou como campo empírico para seu trabalho uma escola de Ensino Fundamental situada no Rio Grande do Sul, a fim de realizar uma pesquisa de cunho qualitativo com entrevistas, narrativas, análise de documentos, observações, diário de campo como instrumentos de investigação para coleta e validação dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras consideradas inovadoras pela Supervisão Pedagógica, Direção da Escola e pela própria pesquisadora.

A pesquisa revelou que um conjunto de fatores contribuíam para que as professoras inovassem suas práticas, em especial: a relevância de valores pessoais adquiridos por meio da família; vivências positivas no período de escolarização e o desejo consciente de tê-las como referência ao realizarem suas práticas docentes; formação acadêmica rompendo com concepções constituídas; consciência do inacabamento do ser humano; desejo consciente de realização de práticas que proponham o desenvolvimento dos alunos; e comprometimento com a felicidade (PALMA, 2011).

Numa perspectiva mais focada na inovação curricular do Ensino Médio, mais especificamente com a introdução da física moderna, George K. Shimonya (2013), em “Saberes e práticas docentes para a inovação curricular: uma análise das práticas da sala de aula”, acompanhou quatro professores de Ensino Médio que elaboraram e aplicaram sequências didáticas sobre física moderna. Como pesquisa qualitativa, os instrumentos de coletas de dados foram, principalmente: entrevistas semiestruturadas e filmagens em salas de aulas. Os achados permitiram a construção de categorias que poderão servir de base ao processo de inovação curricular, bem como serem introduzidos ao processo de formação inicial de futuros docentes (SHIMONYA, 2013).

Alinhando-se aos trabalhos de pesquisa supracitados, que buscam melhorias no ensino e focam numa renovação curricular, Jara (2008) apresentou em seu trabalho os caminhos percorridos durante a construção de conceitos matemáticos que foram tematizados e trabalhados em rede com outras áreas do conhecimento, de maneira a enriquecer a formação dos educandos. Ficou evidenciada a não linearidade da construção dos conceitos matemáticos e a possibilidade de elaboração de um currículo em rede, de forma que esses conceitos matemáticos se constituam como elos que os conectam ao tema de pesquisa proposto pelo próprio educando (JARA, 2008).

No mesmo sentido, Oligurski e Pachane (2010) discutiram a articulação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal em Campinas-SP; encontraram, por meio da pesquisa, uma fonte de oportunidades de desenvolvimento intelectual de seus alunos e de interação entre escola e comunidade (OLIGURSKI; PACHANE, 2010).

Escolas com trabalhos inovadores e competência transformadora poderiam existir em maior número, de modo a oportunizar um ensino e aprendizagem para além da tradicional e oficial, mas não é o que se verifica como fato. As inovações, de um modo geral, surgem nas instituições singulares.

Contudo, objetivamente e por intermédio da divulgação de Organizações não Governamentais (ONGs), é possível ter conhecimento de que existem ações disseminadas em escolas, nos diferentes locais do Brasil, no que se refere à “competência transformadora” proposta por Giroux (1997).

A Ashoka<sup>1</sup> Brasil é uma organização mundial sem fins lucrativos, presente em mais de 85 países, que investe no campo da inovação social; o Instituto Alana é outra organização sem

---

<sup>1</sup> “Em sânscrito, língua indo-europeia de registro escrito mais antigo, Ashoka significa ‘ausência de sofrimento’. Ashoka foi também o nome de um imperador que governou a Índia durante o século III a.C. e é lembrado como



fins lucrativos da sociedade civil, que reúne e faz a conexão entre os projetos que apostam na busca pela garantia de condições para a vivência plena da infância tendo como missão honrar a criança.

Nesse sentido, por intermédio dessas ONGs, tem-se notícias de algumas instituições reconhecidas como transformadoras por investirem em temas com valor para seus educandos.

A Escola Municipal Anne Frank, situada no bairro do Confisco, em Belo Horizonte - MG, encontra-se num local de vulnerabilidade social, trabalha com seus educandos propondo reflexões sobre temas relevantes, tais como diversidade étnica e cultural, justiça, igualdade, respeito e direitos humanos. Apesar de recém-inaugurada (em 2008), as práticas que são desenvolvidas na escola, embora não alcancem as metas estipuladas, vêm apresentando sucessivos avanços nos resultados do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB): de 3,3 em 2009 para 4,4 em 2013.

Nessa mesma direção opera a Escola Municipal Professor Paulo Freire, situada na periferia de Belo Horizonte - MG; com histórico de violência e exclusão, foi inaugurada em 2001, em virtude de mobilização de lideranças locais. A articulação popular, que possibilitou a criação da escola, tornou-se uma marca expressiva no programa político pedagógico, constituindo a identidade da escola. A instituição atua com o lema de acolhimento e respeito ao outro, à diversidade, bem como na valorização do espaço como ambiente público e democrático, produzindo o cuidado com todos.

O IDEB da escola, notoriamente, aponta melhoria nos resultados educacionais dos discentes. O fator que se percebe é que a escola primou pela construção do Projeto Político Pedagógico, considerando os princípios e fins da educação nacional constantes na LDB nº 9394/96, em seu art. 3º, incisos<sup>2</sup> I, II, III, IV, VIII, IX, X, XI, XII. A escola, sem deixar de apresentar os conteúdos construídos e acumulados pela humanidade, investiu em seu educando como um sujeito da construção histórica, humanizando-o pela ação educativa, capacitando-o à compreensão do mundo e situando-o neste.

---

um dos maiores inovadores sociais do mundo. Depois de uma guerra pela unificação do país, o imperador Ashoka renunciou à violência e dedicou sua vida à promoção do bem-estar social, da justiça econômica e da tolerância. Em seu governo, instituiu serviços de saúde, lançou um amplo programa de abertura de poços, construiu alojamentos para viajantes e plantou milhares de árvores para fazer sombra nas estradas quentes e de muita poeira da Índia. Seus éditos, gravados em pilares de pedra em todo o império, testemunham sua fé na ética como guia para a ação pública”. Disponível em: <<http://brasil.ashoka.org/quem-somos>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

<sup>2</sup> Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2013).

Desse modo, a educação – não sendo para alguém, mas com os sujeitos envolvidos – tem valor e significado permanentes na construção destes, e, ao se trabalhar o sujeito subjetivamente, propiciando-lhe o fortalecimento de sua identidade, criaram-se também as condições objetivas que a sociedade capitalista e o ensino tradicional, com legitimidade, tanto prezam; e, assim, podem aparecer como resultados objetivos.

Ademais, essa mentalidade instigadora que dialoga com a lógica que vigora em resistência ao nosso sistema – sistema este que continua a colocar os educandos num lugar de passividade, ouvindo aula, recebendo os conhecimentos como fatos imutáveis, tentando fortalecer o apriorismo e, muitas vezes, vociferando contra a pedagogia do “questionamento reconstrutivo” – existe (DEMO, 2011). Vejamos outras resistências.

A Escola Rural Dendê da Serra encontra-se situada na vila litorânea de Serra Grande, entre Ilhéus e Itacaré, estado da Bahia. A origem da Dendê da Serra, em 2001, deu-se quando um grupo de pais e professores ligados ao movimento *Waldorf* fundou a Associação Pedagógica Dendê da Serra e iniciou um trabalho pedagógico inovador, realizado numa fazenda a 6 km da vila de Serra Grande. Em parceria com a Prefeitura de Uruçuca, começou ali o Projeto Dendê da Serra, com a construção, por meio de doações, de um prédio próprio. A missão da escola Dendê da Serra está em promover o desenvolvimento integral do ser humano por meio de uma ação educativa baseada nos princípios da pedagogia antroposófica (a Pedagogia *Waldorf* tem como objetivo o cultivo das potencialidades individuais) e propiciar a convivência de crianças de diferentes origens sociais, marcadas pelas defasagens materiais, atendendo prioritariamente às necessidades das famílias de baixa renda.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, localizada em São Paulo, capital, é outro exemplo profícuo de escolas inovadoras. Desde 1996, por ações conjuntas entre equipe gestora, comunidade de pais e pesquisadores voluntários, a escola vem construindo histórico de lutas e transformações pedagógicas. Em 2003, as transformações ocorreram no ambiente físico da escola: paredes foram derrubadas e um grande galpão pedagógico surgiu, marcado pelo convívio entre alunos e professores, sobrepondo-se à tradicional sala de aula, carteiras enfileiradas, um professor regente e horários rígidos. A gestão da escola acontece com a participação efetiva de pais e alunos que se revezam em diferentes instâncias no cotidiano da escola.

A Escola Vila, em Fortaleza - CE, tem como objetivo trabalhar com seus educandos a consciência ecológica e os valores humanos para uma vida cidadã, com respeito e preservação da natureza. Por intermédio da Arte, a escola investe e se preocupa com as emoções e com os sentimentos das crianças, propiciando atividades expressivas e artísticas, tais como aulas de

música, teatro, artesanato e artes plásticas; também se vale de trabalhos de consciência corporal e meditação.

O professor pesquisador dessa escola se externa de modo diferente ao transformar a docência em uma atividade intelectual, isto é, o professor como um tipo de intelectual que observa a realidade que os cerca a fim de questionar, com insistência, visando produzir desequilíbrios em seus educandos (DEMO,2011).

O colégio Marupiara, localizado na capital paulista, constitui-se como escola inovadora pela atuação investigativa que desenvolve junto aos seus educandos, tornando-os atores e autores no processo da própria aprendizagem. A escola prima pela formação integral dos alunos, já que trabalha com várias linguagens artísticas dialogando com o currículo dos conteúdos construídos historicamente, estabelecendo relação e significado.

A Escola Amigos do Verde, situada no Rio Grande do Sul, surgiu em 1984, com proposta totalmente inovadora quando, à época, a preocupação com a vida do planeta ainda não tinha o caráter educativo. A escola cresceu e, desde 1989, oferece o Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e continua com o mesmo perfil de práticas e competências transformadoras: empatia, trabalho em equipe, liderança compartilhada e protagonismo social. Em ambiente natural e por intermédio de conselhos escolares, os alunos, em rodas de harmonização e em interação com a natureza, conversam e refletem sobre a forma de sentir suas próprias emoções, ampliando o autoconhecimento e desenvolvendo a escuta e o acolhimento dos sentimentos de seus colegas, de modo a promover equilíbrio emocional. Os alunos da Escola Amigos do Verde crescem em um espaço que propicia o empoderamento, a liderança e o protagonismo, elementos que as tornam pessoas questionadoras, em qualquer situação que vivenciem.

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, situado na Zona Sul da cidade de São Paulo, surgiu com a proposta de atender a alunos excluídos da educação e, por meio da educação popular, acolher um público bastante diverso: adultos, jovens e alunos em inclusão. Para tanto, a escola possui estreito vínculo com a comunidade, uma vez que proporciona oitiva aos estudantes, a fim de decidir coletivamente todos os assuntos pertinentes à tentativa de qualificar a educação oferecida. Quando foi inaugurado, em 1998, funcionava como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), no qual o aluno estudava por um sistema apostilado, a fim de realizar as avaliações periódicas. Inspirado pelo Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, passou a promover uma transformação do programa, articulando as áreas de conhecimento. Ao deixar de caracterizar um projeto para ser reconhecido como um Programa da Prefeitura de São Paulo,

aprovado no Conselho Municipal de Educação, adquiriu autonomia curricular. Atualmente, beneficiando-se de incentivo federal, o CIEJA Campo Limpo é referência na educação de jovens e adultos por atender e ouvir sua população de forma indiscriminada, aberta e cidadã. Para construir um “lugar de igualdade e, principalmente, de humanidade”, foi preciso considerar o desenvolvimento de valores. Elegeram seus princípios em um total de 11 valores, que direcionam o trabalho da escola em todas as suas relações, a saber: acolhimento, alegria, amor, bem-estar, confiança, cuidado, ensinar e aprender, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade. De natureza diversa, o CIEJA Campo Limpo incentiva a autonomia em seus alunos, fazendo-os sujeitos participativos de todo o funcionamento da escola.

O Colégio Viver, em Cotia, na grande São Paulo, encontra-se em uma grande área verde com espaços estrategicamente elaborados a fim de propiciar a autonomia, o desenvolvimento da cooperação e, fundamentalmente, favorecer a aprendizagem. Nesse espaço, os alunos experimentam a técnica da “agrofloresta”, da horta e desfrutam de uma variedade de brincadeiras livres e atividades dirigidas. A escola trabalha por projeto desde 1998, seja com grandes eixos temáticos interdisciplinares, seja com projetos pessoais dos alunos. A instituição realiza assembleias com os educandos nas quais combinam as regras coletivamente e decidem o uso dos espaços e das propostas pedagógicas. Existe uma participação bastante ativa da comunidade educativa: os pais são convidados a dar aulas nas eletivas e optativas, assim como outras pessoas da comunidade, que contribuem na elaboração do jornal da escola. Há reuniões gerais para os Ensinos Infantil e Fundamental I e II; há também encontros em que os familiares são convidados a discutir, juntamente com os professores temas relevantes para a sociedade e para a educação. A partir de possíveis problemas, seguem-se as discussões coletivas sobre os mais variados temas, tais como violência, sexualidade, respeito à diversidade – todos eixos prementes para uma educação que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A origem do Colégio Equipe, em São Paulo, adveio em fins de 1968, por alunos egressos do Cursinho do Grêmio da Filosofia, da USP. As práticas adotadas pelo Colégio Equipe, ainda nos dias de hoje, acontecem por intermédio de um projeto pedagógico que propicia o desenvolvimento de competências transformadoras: empatia, trabalho em equipe, liderança compartilhada e protagonismo social. A escola define sua maneira de trabalhar como ‘Metodologia Problematizadora de Ensino’, em que o aluno se apropria dos recursos de aprendizagem e tem seus interesses considerados no momento das escolhas curriculares. Desse modo, o Instituto Equipe surgiu como exemplo do exercício das quatro competências transformadoras, quais sejam: o protagonismo social, visto que oportuniza a vivência direta e comprometida com a comunidade e com os grandes problemas enfrentados pelo país, tal como

a diferença social; a empatia, pelo reconhecimento sensível que o aluno tem de seu entorno; o trabalho em equipe; e a liderança compartilhada, uma vez que os próprios alunos participaram da criação do Instituto e de todos os processos e tomadas de decisão.

A Escola Vila Verde, no município Alto Paraíso de Goiás - GO, fundada em 2000 por um grupo de pais, intencionava oferecer educação diferenciada às crianças da região. Desde 2013, porém, passou a ser parceira do Instituto Caminho do Meio, mantida pelo Centro de Estudos Budistas Bodisatva (CEBB). Desde então, a escola insere a filosofia budista, contextualizada à sua pedagogia por projetos, de modo que gozam de liberdade pedagógica, uma vez que assumem identidade própria, de acordo com a realidade local. Atendem 50 alunos, divididos em duas unidades, que compreendem salas multisseriadas, no período matutino. A escola é considerada transformadora por aderir aos princípios da filosofia budista que se traduz na premissa de educar para a felicidade, para a cultura de paz, por meio de cinco manifestações da Sabedoria, quais sejam: a do Espelho, aquela que permite reconhecer o outro, com suas diferenças, em seu próprio contexto, sem julgamentos; a da Igualdade, que ensina ao aluno a se interessar genuinamente pelo outro, promovendo suas qualidades, alegrando-se com a alegria, com as conquistas e com o crescimento do outro; a Discriminativa, que ensina a compreender e diagnosticar obstáculos, buscar estratégias, orientar e prescrever métodos; a da Causalidade, que permite ao aluno relacionar as causas e consequências associadas, buscar promover ações que tragam benefícios e reduzir as que tragam malefícios; e, por fim, a da Liberação, que é fundamental para reconhecer todas as possibilidades do outro.

A Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, localizada no município de Pentecoste, no estado de Ceará, atende a 521 alunos de cinco municípios da região, predominantemente advindos da zona rural. Em funcionamento desde 2012, a escola se estabeleceu inicialmente como uma parceria entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), que se responsabilizaram pela implantação da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula e pela orientação e gestão pedagógica na instituição escolar. A metodologia foi definida a partir de um conjunto de técnicas de ensino e aprendizagem em que os estudantes, mediados pelo professor, trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, seja na resolução de problemas singulares, seja para alcançarem metas coletivas.

Os professores da EMEF Prof.<sup>a</sup> Acliméa de Oliveira Nascimento, em Teresópolis - RJ, trabalham os conteúdos e expectativas de aprendizagens referentes a cada ano de ensino por meio de projetos temáticos, de modo que, por intermédio de um currículo flexível, os interesses

dos educandos são os definidores do tema escolhido. Dado que o trabalho é com o foco de interesse dos alunos, o estudo se organiza a partir do que estes estão interessados em aprender, e não apenas daquilo que os professores querem ensinar. Com esse interesse, a construção do conhecimento se dá com muito mais facilidade e os professores aceitam o desafio de outras práticas, com resultados surpreendentes por parte dos alunos. A metodologia adotada favorece a autonomia da criança e o pensamento crítico, visto que os alunos são estimulados a ter espírito pesquisador desde a escolha do objeto de estudo; assim, percorrem as etapas de um processo pesquisador-pesquisa de modo que o interesse dos educandos ultrapassa até mesmo o horário das aulas, pois é possível se observar grupos de alunos discutindo o tema dos projetos em horário de intervalo.

Uma das práticas diferenciadas do Colégio São Domingos, no bairro de Perdizes, na capital paulistana, encontra-se nos Projetos Investigativos. No processo de formação, os alunos têm acesso reflexivo ao patrimônio cultural, historicamente produzido, mas sem se restringir a este; há o investimento para que novas articulações entre tais saberes sejam testadas numa proposta de formar indivíduos capazes de pensar sistemicamente, considerando os múltiplos aspectos que envolvem cada ação, cada tomada de decisão ou proposta de solução para as questões atuais. Essa complexidade é acessível por meio da rearticulação dos conhecimentos das muitas áreas específicas. A forma mais eficaz de educar para essa dimensão é a prática da investigação a partir de problemas verdadeiros e relevantes para a vida social. A busca de propostas de equacionamentos desses problemas leva educadores e alunos a se valerem de informações de fontes heterogêneas, colocando em prática um verdadeiro enredamento de conhecimentos.

A EMEF Cidade de Osaka, no bairro de São Mateus, na periferia da cidade de São Paulo, Zona Leste – a partir da disposição por parte do diretor da escola em aprender e fomentar os funcionários e alunos a tecerem novas formas de trabalho e relacionamento cotidianos –, iniciou formas autênticas de inclusão, de estudos dos educadores, de adesão a projetos comunitários como Educomunicação e Escola Aberta. Percebendo-se implicados e considerados no processo de criação diária da escola – logo, não mais como simples engrenagens –, não só funcionários administrativos completaram seus estudos por meio de supletivos ou cursos regulares, como também os professores ingressaram em cursos de pós-graduação. “Na escola Cidade de Osaka, reuniões e assembleias de pais e alunos, momentos de planejamento ordinário do ano escolar, encontros periódicos de avaliação do trabalho começaram a ser reconhecidos como etapas fundamentais da vida pessoal e organizacional, e não meros pedágios burocráticos” (COLENCI JR. et al., 2009, p. 6).

Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou o Projeto Vida, compreendendo programas para combater a violência e estimular a cidadania. O programa Educom.radio, na EMEF Cidade de Osaka, foi tão virtuoso a ponto de os alunos frequentarem as feiras livres do bairro realizando entrevistas com a população e captando seus anseios. Nesse sentido, eles conseguiram estimular concorrência entre as padarias do bairro, o que fez com que o preço do pãozinho baixar.

Concluimos que essas escolas supracitadas – a maioria delas, instituições públicas – organizaram-se de modo a buscar mudança de um modelo de educação codificado e prescritivo para a promoção de ações pedagógicas que favoreçam o aprender por investigação e a produção de conhecimentos, de forma que esses educandos foram sujeitos da ação e do ato de conhecer, de aprender, de se transformar, desenhando novas feições não apenas para o mundo que os cerca, mas para a própria transformação pessoal, individual e cidadã.

#### 1.4 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem na escola básica saindo do modelo secular, ainda vigente, com os professores sendo os regentes e, os educandos, os regidos, significa dispensar energia tanto para o enfrentamento das práticas cristalizadas quanto para a sedução e inovação.

Diante dos fatos, a trajetória de diálogo para essa discussão foi ir de encontro com a ideia do professor como um reprodutor de obras alheias, passando pelas diferenças e pelos conflitos entre a pesquisa científica e a pesquisa como princípio educativo. Neste último, por ser parte integrante deste trabalho, detivemo-nos objetivamente.

Segundo Lüdke<sup>3</sup> (2013), em cursos de licenciatura, a prática para a pesquisa ou a instrução para esta não se configuram como prioridade na formação de futuros professores.

Essa resistência ou descrença pela pesquisa escolar constatada por Lüdke (2013) pode se ancorar no hiato existente entre a pesquisa acadêmica e a primeira citada. Os professores sentem que a academia em nada altera o chão da sala de aula, sentem-se desprestigiados ao serem retratados de forma negativa por pessoas que buscam capitalizar para proveito próprio e desconhecem ou desconsideram as reais condições de trabalho deles, bem como a

---

<sup>3</sup> Lüdke realizou tal constatação em pesquisa com base em entrevistas com professores em dois colégios de aplicação ligados a universidades públicas, um colégio tradicional e uma escola orientada por um projeto de inovação pedagógica.

complexidade na atuação da escola e nas relações estabelecidas. Há uma tendência, afirma Zeichner (2001), em considerar a pesquisa escolar como atórica e também que os professores não produzem conhecimento.

O tema “O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores” já estava à baila e também sob a preocupação das autoras Lüdke e André (1986), que ficaram perplexas ao constatar, por meio de entrevistas com professores formadores de docentes, que estes não incluíam o componente de pesquisa na formação dos futuros professores.

A partir dessa constatação, as autoras se lançaram em uma investigação com professores que desenvolviam pesquisas em paralelo às suas funções de docentes. Valeram-se de entrevistas, sem acompanhamento das aulas, para obtenção de dados em quatro escolas públicas de nível médio na cidade do Rio de Janeiro, cujo objetivo era reunir informações desde a concepção até a prática de pesquisa que orientaria esses professores da escola básica.

Os achados das pesquisadoras deram-se, primeiramente, a partir das problematizações junto aos formadores de docentes acerca da importância, necessidade e possibilidade da pesquisa nas escolas básicas. As pesquisas foram relatadas como restritas no âmbito de trabalho do professor de escola básica, incluindo a análise da própria prática do professor – um tipo de pesquisa recorrente e com pouco ou nenhum rigor metodológico. Entende-se que haja uma separação entre ensino e pesquisa e que a prática científica está, com efeito, circunscrita nas universidades. Alegam que há uma linguagem especializada na academia com uma economia desvantajosa para as comunidades epistêmicas, como a dos professores: quanto maior abstração nos trabalhos, maior valor intelectual e, quanto maior pragmatismo na utilidade e aplicabilidade, menor a reputação do trabalho. Segundo Zeichner, “Até os próprios professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas” (2001, p. 208).

Sendo o foco de trabalho dos professores o processo de ensino e aprendizagem, Lüdke e André (2013) afirmam que é necessário introduzir a pesquisa na formação inicial dos professores e mantê-los no universo da pesquisa como formação continuada, afim de que haja a possibilidade de uma atuação profissional mais crítica, autônoma, mais responsável. Entretanto, apesar de predominar a apatia dos profissionais em relação ao assunto pesquisa, em uma das entrevistas houve uma ponderação de um professor acerca da possibilidade de pesquisa junto às escolas, uma vez que possuem profuso material para tanto.

Professores atuantes como pesquisadores poderia ser uma constante no interior das escolas básicas; contudo, o que deveria ser prática tornou-se exceção. Antônio Costa Andrade Filho (2011) pesquisou o uso do portfólio como um recurso para a formação do professor



pesquisador. Foi constatado que professores de diferentes disciplinas da escola básica realizavam portfólios de forma espontânea, para conhecer o repertório cultural e educacional dos discentes. Foi realizado contato com esses professores a fim de saber se estes detinham conhecimento teórico acerca dessa prática e qual o seu uso no intento da pesquisa e reflexão acerca de ensino e aprendizagem. A meta era verificar o desenvolvimento do processo reflexivo do professor sobre suas práticas a partir do uso das referidas ferramentas e também averiguar a ocorrência de transformações das metodologias de ensino, bem como a produção de conhecimento na escola.

Três escolas do ensino básico foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, de modo que quinze professores foram acompanhados em suas práticas nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte e Educação Física, para que pudesse se compreender as formas como foram compiladas, colecionadas, comentadas e apresentadas as evidências do ensino e da aprendizagem por intermédio do registro docente. Os achados foram da introdução à prática reflexiva por intermédio da formação disponibilizada (ANDRADE FILHO, 2011).

Pedro Demo firma posição de que a base da educação escolar deve se dar pela pesquisa. O autor aproximou as pesquisas com os princípios científicos e os escolares pela justaposição entre teoria e prática, pela luta contra a ignorância, contra a manipulação de mentes, contra a situação de tornar alunos e professores objetos, contra as aulas copiadas, mas em favor da educação pelo “questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política como traço distintivo da pesquisa” (DEMO, 1996, p. 12).

O questionamento nos remete à formação do sujeito competente, não aquele que pelo fazer repetitivo de algo o faz bem, mas sim aquele que pelo desenvolvimento da consciência crítica emancipadora consegue construir seu projeto de vida com historicidade, superando a condição de um ser tutelado ou manobrado por outrem, ou nas palavras do autor: “refazer-se todos os dias para postar-se na frente dos tempos” (DEMO, 1996, p. 16).

A reconstrução nos remete ao conhecimento inovador, num movimento instigador, provocador e prazeroso pela pesquisa, de maneira que esta pode estar presente, cotidianamente, nas escolas por ser parte do processo educativo, rechaçando-se a ideia de que pesquisa é coisa de gente adulta ou dos bem-nascidos e melhores colocados socialmente.

Mediante essas argumentações, o que fica premente é que a educação pela pesquisa deve ser uma ação cotidiana em sala de aula, entendendo que os alunos não são objetos de ensino,

mas sujeitos do processo e parceiros de trabalho; e também que o questionamento reconstrutivo é o âmago da pesquisa que, por conseguinte, é o âmago da educação.

Nessa perspectiva defendida por Demo (1996), encontramos uma escola pública de ensino básico que se propôs a alinhar suas ações com esse ponto de vista e, talvez sentindo o esgotamento dos fazeres da pedagogia tradicional, buscou a inovação por intermédio de uma articulação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica. Essa escola, que se autodenomina inovadora e pesquisadora, tornou-se o objeto de nosso trabalho, que tem o objetivo de relacionar as representações dos educadores a respeito de suas práticas e das interferências destas nos resultados educacionais dos educandos.

## 1.5 A PESQUISA COMO BASE NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA

Este subtítulo “A pesquisa como base do processo de ensino e aprendizagem na escola básica” tem como objetivo discutir, sob a ótica de Stenhouse (2007), as barreiras erigidas acerca da pesquisa na escola básica no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Por sabermos que a postura investigativa não é uma maciça realidade na Educação como um todo, tal fato nos remete a alguns questionamentos: quais são os entraves desse processo? Ensinar por intermédio da pesquisa poderia ser entendido pelos educadores como divisão de poder com os educandos? É possível o ensino pela pesquisa na escola básica?

A partir de Stenhouse (2007), conseguimos a clareza na elaboração de questionamentos que muito bem cabem ao estudo desse caso que apresentamos, qual seja: uma escola que se autodenomina pesquisadora. Desse modo, ao longo desse subitem trataremos de discutir os questionamentos apresentados que também foram elaborados por intermédio da leitura das ponderações deste autor. As problematizações buscam a reflexão, mas também a conciliação entre pesquisa e ensino e aprendizagem na escola básica.

Indubitavelmente há entraves para o desenvolvimento da pesquisa como base para o processo de ensino e aprendizagem, com diversas variáveis e enraizados ao longo dos séculos. Stenhouse (2007) postula que ser um grande professor é ser um professor dialético. Nesse sentido, para ser um bom professor haveria a generosidade na divisão, junto aos alunos, de um conhecimento que o próprio professor poderia ainda não possuir, pois o ensino estaria baseado em problematizações, na pesquisa, ou pelo debate de ideias a partir das dúvidas. Stenhouse (2007, p. 166) aponta e reconhece que existe a “autoridade institucional”, que se mantém como

guardiã da verdade e com um ensino baseado na autoridade. O autor alude ao fato de que as instituições, com seus educadores, acabam cumprindo o currículo do modo que eles fixaram baseados na instrução. Ou seja, não se trata do que ensinar, mas como ensinar. Stenhouse (2007, p. 164) se refere ao conteúdo (o que) e ao método (como) asseverando sobre “o uso educado e o uso inadequado da instrução”. Em decorrência, os educadores se confundem tornando a instrução com livros e textos, bem como a ênfase em acertos, o eixo de um ensino que não suporta questionamentos, que dá espaço às investigações e, geralmente, faz confusão entre a instrução e o conhecimento. Segundo Stenhouse (2007, p. 166), neste momento encontramos os entraves psicológicos do ensino baseado na pesquisa: “ao ensinar existe sempre uma retenção de poder, ao mesmo tempo que uma transmissão de poder”.

A pesquisa como base do ensino é pouco reconhecida, pouco praticada, pois é mais trabalhosa e mais exigente do que uma instrução por intermédio de uma exposição de conclusões e descobertas antigas, numa melhor hipótese (STENHOUSE, 2007). Retomamos a ideia do professor como um recitador dos autores de livros didáticos, não pela validade destes, mas pelo pensamento de que não poderiam sê-los unicamente.

Nessa direção, continuamos com questionamentos: em que medida essas teorias, ao apreço dos professores, conseguiriam reorganizar o isolamento das salas de aulas, reorganizar a lógica da organização dos tempos, das burocracias da administração e adentrar por um outro caminho? A investigação está circunscrita nas escolas de formação superior, somente?

Pensar na pesquisa enclausurada nos meios científicos ou superiores de Educação, segundo Stenhouse (2007), é um vício. A investigação parte de uma curiosidade a ponto de se converter em uma pergunta persistente que se torna sistemática ao ser estruturada ao longo do tempo, refletida e acrescida de estudos, reclamando resposta crítica. Entretanto, o autor adverte: “a curiosidade é sempre perigosa porque conduz a inovação intelectual que traz em si uma pressão para a mudança social. Para aqueles que se adoram, a fé, a autoridade, a tradição, a investigação se apresentam como uma ameaça de heresia” (2007, p. 29). Apesar disso, desses tipos de resistências, a educação pela pesquisa, como ato, ato contínuo em qualquer etapa de escolarização, essa concepção pode estar na educação básica, não pertencendo somente aos eruditos.

Stenhouse (2007) discorre sobre a educação pela pesquisa na escola básica como um modo de fazer educação com provas ou ensaios, de forma que o professor provoque uma reação crítica e experimentada.

Desse modo, fazemos a defesa de uma educação em que os professores consigam se livrar dos grilhões de uma organização e de um modelo escolar que, entre outros fatores, os transformam em preposto de outros autores. Assim, a fim de trazermos materialidade acerca da educação pela pesquisa nas várias etapas da escolarização, de modo que os educandos vivenciem experiências e que se promova a crítica e a reflexão nos processos de ensino e aprendizagem, citamos dois episódios educativos significativos.

Numa peça teatral criada pelos alunos houve a possibilidade, por um lado, da construção das questões das diferentes orientações sexuais, e, por outro, a avaliação de que esse aspecto social já tinha aceitação como um fato dentro da normalidade; foi quando um aluno, utilizando-se de um neologismo, gritou *gayismo* para dois integrantes do grupo que representavam um casal homossexual. “O mais importante, porém, foi que o incidente me lembrou dos vínculos básicos entre a sala de aula e a sociedade” (PETERSON, 2001, p. 92).

Em outra escola, com práticas de envolvimento dos estudantes no planejamento do currículo, havia a constituição escrita em conjunto por professores e alunos de que o aprendizado seria significativo. Nesse sentido, num primeiro momento, eles deveriam elaborar questões sobre si mesmos, posteriormente, a respeito do mundo. O passo seguinte seria uma reunião em pequenos grupos visando à descoberta de questões semelhantes, depois, haveria o estabelecimento de conexões entre as questões sobre eles próprios e sobre o mundo. Tais pontos foram os temas em serviram de base para o currículo. Questões como: por que os pássaros conseguem voar? Por que só ficamos sabendo das coisas ruins? Como o universo foi criado? Por que tantos políticos são desonestos? “À medida que os estudantes consideravam cada tema, identificavam atividades que responderiam às perguntas sobre eles próprios e sobre o mundo” (BRODHAGEN, 2001, p. 135).

As práticas vivenciadas propostas por esses educadores foram pedagógicas e educativas ao inserirem os alunos no planejamento das ações curriculares, na direção de permitir-lhes fazerem escolhas e vincular estas aos seus interesses; ademais, serviu para que refletissem sobre o que estavam fazendo, problematizando o conteúdo dessas ações e, ainda, a sua possibilidade de divulgação.

Durante essas problematizações acerca dos fazeres de uma escola pesquisadora, em algum momento, afirmamos que não poderíamos elencar itens acerca das ações, pois, com tal procedimento, cairíamos numa armadilha. Contudo, é possível afirmar que uma escola que integra de forma orgânica a ideia da investigação como base de ensino em seu projeto educativo, transforma tais práticas em ações educativas, planejadas com os educandos; o educador como

moderador apoia-se, basicamente, em discussões em detrimento das instruções, ou seja, mais discussões e menos informações.

## 1.6 O PROFESSOR COMO UM TIPO DE INTELLECTUAL TRANSFORMADOR

Ao retornar a esses objetivos da educação, é possível afirmar que muitos professores ficaram confusos acerca de como deveriam proceder frente a tamanho desafio: a quem caberia a responsabilidade do ato de educar as novas gerações? Caberia à escola ou à família? Qual a função social dos professores? Quais relações os professores estabelecem com seu trabalho e com a sociedade?

Arroyo (2000) descreve as finalidades sociais da educação inserida num sistema de produção capitalista, competitivo e sedento de conteúdo para a formação dos seres na direção de selecionar e classificar os educandos, segundo o que foi apreendido durante a trajetória escolar. No entanto, o autor alerta acerca da necessidade de educá-los nas dimensões críticas e para o pleno exercício da cidadania. Enfim, uma grande empreitada social de modo que a família, a escola e a sociedade necessitam comungar esforços para a sua realização.

Nas palavras de Arroyo (2000):

Deveríamos sentir-nos orgulhosos em perceber que o que a infância e a adolescência aprendem em nosso convívio cotidiano é muito mais. Aprendem a usar as operações mentais, as ferramentas da cultura e seus significados, os sistemas simbólicos com que lhes transmitimos, às vezes sem sabê-lo. A caixa de ferramentas culturais com que construir a realidade social e com que se adaptar ao mundo ou com que contribuir para mudá-lo. Esses aprendizados são o que de mais permanente no convívio entre gerações que acontece na experiência escolar. Apesar de que nem sempre esses saberes são articulados, planejados e explícitos em nosso fazer profissional, nem por isso são saberes menos permanentes e determinantes na vida dos educandos. Somos mais que pensamos ser. Ensinamos e transmitimos mais do que pensamos ensinar. (ARROYO, 2000, p. 184, grifo nosso).

De acordo com o autor (ARROYO, 2000), a docência é mais do que aparentemente, expressa ser; tem importância subliminar para além daquela visível e para além da escolarização. O convívio entre gerações é rico e fértil, a ação docente planejada, articulada, explícita está localizada em um tipo de intelectualidade.

Ao mencionarmos os professores como intelectuais, valemo-nos da pedagogia crítica de Henry A. Giroux (1997), que argumenta que a atividade humana está circunscrita em uma forma de pensamento que, independentemente de ser rotineira, habita algum grau de pensamento subjacente.

Nesse sentido, não caberia a ideia da dissociação entre pensamento e prática – o que coloca, em essência, os professores como profissionais reflexivos, intelectuais: quem trabalha pensa e, quem pensa, trabalha. Entretanto, a ausência de discussões acerca da necessidade de encarar os professores como intelectuais separa a concepção da execução no trabalho destes, de modo que a divisão do trabalho com pouco entendimento sobre quais as condições ideológicas e econômicas permeiam suas práticas culmina na mitigação das ações do professor como autor e responsável ativo pelos seus próprios fazeres. Isso não significa que o professor, isoladamente, tenha que se impor a um trabalho hercúleo e redentor. O significado de um professor ativo é maior no âmbito de uma pedagogia crítica: ativo dentro e fora da sala de aula, ligado à esfera pública; e que a sala de aula se conecte com a transformação da realidade social de todos, associada a uma contraesfera pública, resistente à transformação da educação como mercadoria ou à privatização dela.

O professor como um intelectual transformador coloca os educadores como pensadores, intelectuais da própria prática. Assim, o conhecimento produzido pelo mundo com historicidade faz com que os educandos se transformem “em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador [...]” (FREIRE, 2000).

No pensamento de Giroux, “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político” (1997, p. 163). Tornar o pedagógico mais político inscreve-se em pensar que esse intelectual transformador na instituição escola não pode estar isento, sequer distante, das discussões acerca das relações de poder e do conhecimento propriamente dito. Tais relações, indissociáveis, podem ajudar os educandos a compreenderem a realidade social em que estão inseridos, bem como transformá-la ou superá-la.

No primeiro caso, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que entendam a educação em sua natureza emancipadora; isto é, fomentar a capacidade crítica dos estudantes, possibilitando-lhes o exercício do poder de escolha, e instrumentalizando-os para que problematizem o mundo e o conhecimento dado. Isto é, questionar: determinado conhecimento foi dado por quem? Com qual finalidade? E por que isto e não aquilo?

Dialogando com esses pensamentos, reportamo-nos a Fandiño (2010), que em suas discussões acerca da capacitação dos professores para se tornem agentes críticos, criativos e capazes de serem autores das inovações aponta para este lugar dos professores junto às mudanças na Educação. Propõe a pesquisa-ação como uma forma de capacitação dos professores a fim de que estes repensem suas próprias práticas assumindo posição crítica,

gerando ações intencionais e de autoria, bem como transformando, além de sua prática docente, a sua própria vida.

O século XXI trouxe mudanças no sentido de que, se por um lado, requisita-se um novo profissional, bem formado e capaz de trabalhar com o inesperado e com o complexo, por outro, exige-se também que os sistemas de ensino caminhem alinhando-se a esses profissionais, na direção do desenvolvimento dos próprios sistemas e de suas estruturas, a fim de produzirem criatividade e questionamento.

Essas discussões são referendadas como mudanças educacionais em Apple e Beane (2001, p. 30), marcando que os “educandos devem assumir a postura ativa de elaboradores de significado”. O desafio para o intelectual transformador consiste na construção de agentes críticos, problematizando o conhecimento estruturado, estabelecendo relações de diálogos, criando uma militância, por intermédio da argumentação, para o convencimento, resultando em esperança aos desiludidos ou não convencidos (FREIRE, 2012).

Parece-nos que a inflexão por novos objetivos da Educação ainda está por vir. A função social dos professores mantém-se ainda muito vinculada às políticas públicas ou empresariais, que não conseguem – ou sequer intencionam – tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político. As relações de poder e conhecimento dentro e fora das instâncias educacionais permanecem como um bem que pouco ousa ser democratizado entre seus atores; os professores, frente às dificuldades em suas condições de trabalho, num contexto de educação massiva, sentem o “mal-estar docente, a proletarização o sofrimento profissional e a invasão nas escolas pelos problemas sociais de difícil solução” (CANÁRIO, 2005). Indubitavelmente, há um esgotamento. Não há uma prescrição como caminho teórico-metodológico de maneira que a escola se constitua como a redentora da sociedade, contudo, há possibilidades de escolhas no sentido do desenvolvimento do professor e do uso pedagógico da pesquisa em sala de aula. A docência, em qualquer nível, necessita do desenvolvimento de seu conhecimento, “renovando-o permanentemente na renovação de si mesmo” (DEMO, 2011, p. 80).

Desse modo, parece-nos que o caminho a ser percorrido pela comunidade educativa não está na direção de antagonizar a responsabilidade do ato de educar as novas gerações ou das relações que os professores estabelecem com seu trabalho e com a sociedade. Aparenta-nos que há um legado a ser deixado socialmente por intermédio dos professores, a saber: ações éticas – melhorar o mundo para os que virão; ações democráticas – não estamos sós no mundo social; e ações mediadoras – a educação básica, por meio das ações mediadoras dos professores, podem transformar o conhecimento.

## 1.7 O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Em *Handbook of Research on Teaching* (MUNBY; RUSSELL; MARTIN, 2001), os autores se dirigem à comunidade científica intitulando a obra como um guia, um curso de investigação que, além de reunir diferentes conceitos, considera as relações entre as conceituações do conhecimento dos professores com validade e valor. Relatam os autores que a categoria “conhecimento dos professores” está apenas começando a ser compreendida pela atual geração de pesquisadores em ensino e formação de professores (Bollen et al., 1996; Creemers et al., 1996).

Alguns professores entendem um ambiente de relativa interpretação própria se utilizando da narrativa para “trocarem” o conhecimento por intermédio de histórias, anedotas e pensamento intuitivo, que são mais naturais do que o pensamento paradigmático, consoante os termos de Schön<sup>4</sup> (2000). Outros profissionais optam por um rigor técnico que pode conferir a estes uma imagem de sólida competência; ou ainda; optam pela postura técnica por medo de entrarem no mundo daqueles que sentem que não sabem o que estão fazendo.

É questionável o que se entende por conhecimento dos professores. Na academia, existem tensões entre abordagens conflitantes, ao representar o conhecimento do professor e, este, não compartilhar o mesmo solo. Há a tensão entre a pesquisa acadêmica e o campo profissional da docência, entre o conhecimento do professor e o conhecimento proposicional, bem como a emblemática questão teoria *versus* prática; contudo os professores sabem que há muito mais para ser conhecido por eles do que apenas o assunto ensinado.

Existe uma incipiência atestada por professores da escola básica em relação à pesquisa acadêmica. Em contrapartida, também há um certo desprestígio em relação aos trabalhos gestados na escola para adensamento de pesquisas acadêmica. De um modo geral, os professores da escola básica são convocados a participarem de trabalhos acadêmicos com um *status* de informantes para a produção de guias, manuais e livros, mas o conhecimento produzido especificamente pelos professores no chão das escolas é pouco considerado.

Outro entrave não menos importante nesta relação entre professores da escola básica e pesquisadores é concernente ao modo como os primeiros são citados, nas pesquisas, pelos segundos. De um modo geral, a escola e sua equipe de profissionais sentem-se desnudados e

---

<sup>4</sup> Os limites para as ideias de Schön (2000) podem ser problematizados quando nos deparamos com o fato de que as pluralidades de pretensões educacionais podem ser convertidas em desigualdades sociais. Esse é um dos mal-estares trazidos pelo termo professor reflexivo. Ser reflexivo tornou-se um adjetivo que nem sempre é capaz de promover uma prática libertadora, igualitária, não alienante.



frágeis frente às exposições e aos julgamentos que elencam horrores do cotidiano das escolas. Os professores alegam que tais relatos, além de não considerar o contexto da escola, não agregam modificações no conhecimento dos professores, tampouco na realidade do interior das escolas (ZEICHNER, 2001).

Já é possível, entretanto, encontrar investigações conduzidas por professores da escola básica acerca de suas próprias práticas; contudo, há de se conhecer o conteúdo desses trabalhos e qual a sua relação com as práticas (ZEICHNER, 2001).

E, então, como acontece o desenvolvimento do conhecimento do professor?

Uma crítica corrente nos meios educacionais e, possivelmente, inserida nas raias do senso comum, atenta para o fato de que temos escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. É possível considerar essa afirmação ao observar, analiticamente: o modo como o sistema educacional pouco se articula na adequação dos clássicos tempos escolares aos novos tempos, como os profissionais da educação e executores dos sistemas de ensino – com destaque, aqui, para os professores –, por razões múltiplas, profundas e estruturais, submetem-se à sobrecarga de trabalho, ao isolamento nas salas de aula; como as famílias reclamam a educação que cabe à escola; e, por fim, o fato de que os educandos estão impregnados das novidades da modernidade e percebem o hiato na construção do conhecimento existente nesse sistema escolar aplicado a eles.

Conforme apontam Fullan e Hargreaves (2000), ensinar é muito mais do que repassar um conjunto de habilidades na dimensão técnica. Na atualidade, por haver outra organização social – com os pais mais incorporados ao sistema produtivo, entre outros fatores –, a presença e importância do professor na educação das crianças é muito maior. Essa primeira observação dos autores, ou seja, a da dimensão técnica, precisa estar presente, contudo, não somente isto. Os autores referendam as dimensões política, econômica e humana como um sentido moral da educação para a formação plena do indivíduo buscando emancipação, autonomia, criticidade e qualificação. Esse sentido moral a que os autores se referem são, ou deveriam ser, intrínsecos à função docente, no sentido de requererem decisões educativas, à medida que não há manuais para consultas ou regras estabelecidas para as ações. Conforme os autores, “Enfrentar um aluno ou evitar o confronto. Deixar a descoberta da criança ir adiante ou interferir” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 35), ou seja, em que momento fazer intervenção pedagógica ou educativa?

Segundo os autores, esse comprometimento dos professores sugere desenvolvimento pessoal, de liderança e administração, de modo a auxiliá-los na formulação de juízos

equilibrados, e não o contrário, como limitação, redução, normatização e padronização das ações dos professores.

Nessa perspectiva, é possível indagar: de que modo os professores aprimoram seus próprios conhecimentos desenvolvendo práticas inovadoras? O professor pode se definir como um articulador no processo de construção do conhecimento dos educandos e, a aula propriamente dita, um suporte secundário nesse processo?

O professor só se sentirá seguro na realização deste papel se estiver orientado a um propósito, até o ponto de se inconformar com fatos dados e moldar o seu pensamento de modo que seja indagador e endógeno.

O autor Whitehead (1989) propõe o desenvolvimento profissional como endógeno, inseparável e sistemático, no sentido de questionamentos profundos acerca da compreensão acerca de suas próprias práticas e circunstâncias: o que são, por que são, para quem são, para que são e como é possível alterá-las? Esses pensamentos indagadores, problematizadores, vão contra ao currículo oficializado, este mesmo que torna o professor um tentáculo do Estado e o reduz a um garçom que serve qualquer prato a qualquer freguês (DEMO, 2011).

Nesse mesmo sentido, Fandiño (2010) e Whitehead (1989) acreditam no desenvolvimento do professor como um processo de autodescoberta e de autoexame; para muito além do técnico, da pura experiência, do proposicional, do filosófico reflexivo, do crítico sociocultural, a chave para essa integração está na habilidade de reconstruir o conhecimento próprio, inovando ou educando para a pesquisa como possibilidade de intervenção.

Em suma, a revisão ora apresentada é resultado de intensa pesquisa na literatura, buscando explicitar a pedagogia tradicional que, guiada pela tradição, persiste neste tipo de educação, mas também as pedagogias de resistência que buscam colocar os educandos como parceiros no desenvolvimento da própria educação. O desenvolvimento educacional, por ser processual, torna-se moroso em relação às novas propostas, contudo, pelo panorama já explicitado, sabemos que existem escolas em diversas regiões do país que se valem da autonomia prevista na LDB nº 9394/96 e se lançam na realização de outras formas de ação junto aos seus educandos.

Neste processo amplo e complexo, a intenção dessa revisão foi apontar o que existe de inovação nos fazeres pedagógicos como resistência ao modelo tradicional nos formatos ainda jesuítcos e localizar nessa teia de relações e ações quais questionamentos podem ser feitos frente às ações desenvolvidas por escolas que se autointitulam inovadoras.

## 1.8 HENRI LEFEBVRE E A ANTROPOLOGIA DIALÉTICA

A lente que guiou a análise de nosso objeto neste estudo de caso está formada pela concepção da antropologia dialética presente em Henri Lefebvre (1996).

Como início de nossas discussões, faremos a apresentação: da “Teoria do conhecimento”; dos “movimentos do pensamento”; das “lógicas formal e dialética” presentes em Lefebvre (1991), bem como da antropologia dialética; e do método regressivo-progressivo e seus momentos, assim como das categorias que darão suporte às análises. Posteriormente, será realizado um estudo do conceito de representação em Lefebvre, também a fim de embasar a construção da análise dos dados para entendimento do objeto da presente pesquisa.

A teoria do conhecimento desenvolvida pelo autor, antes de se tornar apoio para análises teóricas e para a construção metodológica de estudos que se empenham em investigar aspectos da realidade social, aprofundou-se na capilaridade horizontal e vertical da lógica formal e da dialética. A primeira olha para as coisas (o mundo das coisas) a fim de identificar apenas as coisas, mas “ela não basta e não se basta, porque nomeia e generaliza a forma das coisas” (LEFEBVRE, 1991, p. 170). A forma não é um ser da natureza, um ser determinado; é, ao contrário, a forma do entendimento, que separa da natureza. Enquanto forma, ela não revela nenhum desconhecido. O desconhecido encontra-se tão somente no conteúdo dessa forma ou nos conteúdos que assumem essas formas (conteúdo natural ou humano, objetivo ou histórico)” (LEFEBVRE, 1991, p. 176, grifos do autor).

Lefebvre criticou a definição filosófica “o problema do conhecimento”, que, sob o olhar metafísico, idealista, por meio da análise, separa os elementos do conhecimento – sujeito e objeto – e toma a realidade a partir de um deles. Dessa forma, o problema seria um assunto insolúvel. O autor critica também a maioria das doutrinas do conhecimento. Em defesa da dialética, o autor contra-argumenta os princípios filosóficos da metafísica, do empirismo, da lógica e, sobretudo, do positivismo. Essas escolas científicas e filosóficas anunciaram o “problema do conhecimento” por entender este como objeto e sujeito separados por completo e estanques, sem correlação entre si. Lefebvre anuncia um outro jeito de enxergar a relação sujeito-objeto no conhecimento, que, para ele, não é um problema, mas sim, um fato.

Vislumbrando o conhecimento não como um problema, mas como fato, três características são atribuídas como gerais: tal conhecimento é prático, social e histórico. É prático por intermédio da experiência que o ser humano estabelece desde o primeiro contato com a realidade objetiva; é social por intermédio da existência dos seres que estabelecem

contatos objetivos que permitem relações entre pessoas e com as coisas; e é histórico porque resulta do acúmulo de ideias e pensamentos desenvolvidos pelos sujeitos durante a história social (LEFEBVRE, 1991).

O entendimento do conhecimento como fato contribui com a Educação por adentrar em uma outra perspectiva, segundo a qual o fato que decorre da interação dialética sujeito-objeto se realiza no cotidiano prático, considerando-se que os elementos do conhecimento estão em constante e perpétua interação.

Na concepção do autor, o passado não é estático e não está circunscrito ao passado: as coisas se projetam e se movimentam constantemente. Desse modo, concebe que o objeto seja pertencente a um processo histórico, ou social, ou da natureza. Defende que todo pensamento é movimento, gerado, inclusive, pelas contradições; logo, conhecimento é movimento num permanente vir a ser.

O autor entende que a contradição é, ao invés de erro, combustível ao progresso do pensamento, que, por ser dialético, vê nesta contradição uma negação, gerando um movimento a ser analisado (LEFEBVRE, 1981a).

A lógica formal antecede a concreta como um dos momentos da razão. Lefebvre (1991) revela toda fragilidade da lógica formal ao mostrar que, se não houver movimento, o pensamento não conseguiria se libertar do imediato, pois, concentrado na forma e na abstração, deixa escapar a essência dos fenômenos e de seu conteúdo. A lógica formal parece não identificar a relação entre as coisas e suas representações, associando as duas como se fossem a mesma coisa.

Para esclarecer que o entendimento gera a forma – e não que esta está dada com a existência da “coisa” –, Lefebvre trabalha sobre a concepção da lógica dialética. Esta considera que o real é uma construção das formas a partir do conteúdo: os processos históricos gravados nas formas, levando-se em consideração suas contradições e a unidade das contradições.

Uma metáfora de Lefebvre auxilia no entendimento do que é a forma (lógica formal) e do que são os conteúdos (lógica dialética): o sal não é o gosto do sal, mas também o é. Nas palavras do autor: “Sei que o sal não é o gosto do sal, que é algo diverso, com coisas diversas, mas que, num primeiro momento, ele é isso para mim. A sensação da contradição incessante: é e não é” (LEFEBVRE, 1991, p. 69). Ou seja, é isto, aquilo e ainda outra coisa.

Nesse sentido, lógica formal e lógica dialética coexistem, dialogam, relacionam-se. A lógica dialética passa pela forma e a supera, e, por não ser maniqueísta, não se relaciona com o mundo como se este fosse um fato dado: “os fenômenos são uma poeira múltipla, mutável, contraditória de sensações” que partem da forma e, em movimento, decantam-se sob múltiplas

e imensuráveis possibilidades de transformações num vir a ser (LEFEBVRE, 1991, p. 69). A lógica concreta é sustentada como uma possibilidade de ultrapassar a dicotomia teoria e prática ao mediar esses momentos como complementares na busca pelo conhecimento.

As lógicas formal e dialética contribuem para estas análises no campo da Educação por entenderem o conhecimento como um fato, não um fato dado, sem conexão entre os elementos do conhecimento, sujeito e objeto, tampouco como um problema, mas exatamente como uma construção a ser observada e transformada.

Porque o conhecimento é construção; vale lembrar que Henri Lefebvre capturou Marx situado em seu próprio tempo, um sujeito envolvido pelos processos sociais e econômicos da sociedade a que pertencia, trazendo a obra dele ao contemporâneo e reinterpretando-a.

Lefebvre (1996) retrata o retorno a Marx, e não puramente uma ida a Marx. Trata-a como o retorno a uma “Obra” de totalidade aberta, inconclusa, residual, eivada de ideias, incertezas e de trajetos que poderiam ser reconectados e reinterpretados com novas tensões, contradições e transformações. Neste sentido, Lefebvre (1996) se entende como um marxiano, contrapondo-se a um Marx adjetivado como marxista, concluído, idealizado e imortal, conforme comumente é conhecido.

Com essa visão, Lefebvre (1981a, p. 21) interpretou que “as ideias de etapas e sucessões de etapas históricas” não seriam suficientes para reencontrar as persistências revolucionárias com confrontos econômicos e políticos centenários, pois elas estão inseridas numa complexidade horizontal e vertical. Na verdade, Lefebvre tentou traduzir o método de Marx num procedimento metodológico que, proposto desse modo recupera o método do materialismo dialético (o meio forma os homens e os homens formam o meio) como sendo triádico, ou seja, as práticas são ao mesmo tempo revolucionária, repetitiva e transformadora, e não binária com uma afirmativa e sua negação,

Essas temporalidades complexas, âmbito das análises desta pesquisa, configuraram-se em três momentos de procedimentos do método regressivo-progressivo, a saber: o descritivo, o analítico-regressivo e o histórico-genético, sobre os quais discorreremos a seguir.

### **1.8.1 O momento descritivo do método: a complexidade horizontal e vertical da vida social**

O primeiro momento descritivo do método regressivo-progressivo é a descrição do visível, da horizontalidade da vida social, de tudo aquilo que pode ser observado e

pormenorizado. Segundo Lefebvre (1981a), este é o momento de reconstruir a diversidade das relações sociais, identificando e detalhando o que se pode ver. Nessa direção, após o momento de observação e especificação, para se alcançar a profundidade do fenômeno analisado, o pesquisador se utiliza dos instrumentos do momento analítico-regressivo em relação às suas articulações com o passado e com o presente. Conforme Martins, o histórico persiste e age sobre o atual (MARTINS, 1981).

Lefebvre (1981b, p. 173) ressalta que neste momento da pesquisa são fundamentais a observação participante e a aplicação prudente de técnicas de pesquisa, tais como realização de entrevistas, questionários e utilização de dados e estatísticas, entre outros.

### **1.8.2 O momento analítico-regressivo**

O segundo momento, o analítico-regressivo, busca a complexidade vertical da vida social, o reconhecimento de que práticas atuais coexistem com relações sociais datadas ou anacrônicas. Pretende-se analisar, de forma esmiuçada, a realidade observada, de modo que cabe ao pesquisador o empenho em resgatar o momento histórico que originou essa realidade. É fundamental que o pesquisador realize a “análise da realidade descrita [...] [com] esforço para datá-la com precisão” (LEFEBVRE, 1981b, p. 173). É como observar o objeto a partir de sua relação com os aspectos do passado que o construíram, regredindo à sua origem e às características que o conformam no seu estado atual, no momento presente, por este motivo, a fase é denominada analítica-regressiva. O supramencionado “esforço para datá-la” consiste em reconhecer as marcas históricas próprias de cada época implicada na realidade pesquisada.

Consequentemente, a complexidade social tem, em sua gênese, uma construção histórica. Neste momento do método, interessa marcar a coexistência de períodos históricos distintos. Tomemos como exemplo os espaços rurais que, paradoxalmente, coexistem ao lado do que há de mais moderno. É o que Lefebvre identifica como arcaísmos e conjuntos recentes: “o que no primeiro momento parecia simultâneo e contemporâneo é descoberto agora como remanescente de uma época específica” (LEFEBVRE, 1981a, p. 21).

É nesse momento, aduz Lefebvre (1981a), que as duas complexidades – a horizontal e a vertical – entrecruzam-se e se sobrepõem uma a outra: é no vivido que se articulam as combinações, o que evidencia a importância da conexão (horizontal-vertical) entre as disciplinas especiais, as ciências duras e as humanidades, a fim de lograr uma interpretação sob múltiplas perspectivas, afinal, o conhecimento não obedece às separações disciplinares.

Segundo Martins (2011), do mesmo modo que a pesquisa não está dissociada da teoria no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento científico, a sociologia ou a educação não estão estanques e incomunicáveis com as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a sociologia assume um papel maior como uma ciência social que dialoga com a história, a geografia, a antropologia, e, neste caso, um sociólogo discutindo numa perspectiva de Lefebvre neste campo teórico.

Ainda consoante Martins (2011), no que tange às realidades histórico-sociológicas do rural e, numa ordem decrescente, às associações e sindicatos dos vales dos Pirineus franceses, comunidade rural e comunidade familiar, Lefebvre se ateve à investigação da comunidade rural. O autor assinala que, embora a comunidade, devido à sua organização de trabalho, esteja relacionada com forças produtivas e modos de produção, ela não está associada a nenhuma destas; ela foi responsabilizada, historicamente, por conflitar com o progresso agrário de novos processos e técnicas, bem como pelo fato de a comunidade rural não se identificar com elas.

Lefebvre (1981a) teorizou socialmente e analisou as comunidades camponesas auxiliando a compreensão do sentido da relação campo-cidade como um processo complexo, contemporâneo, e por isso, contraditório. Considerando-se o processo histórico, o movimento dialético e as contradições inerentes a eles, a formação social dessas comunidades rurais torna-se objetiva por estar determinada pelos sentidos da terra, de sua posse e de sua renda.

O autor extrai dessas observações que as comunidades rurais, sem serem exatamente uma força produtiva ou meios de produção, são, verdadeiramente, uma forma de comunidade que, mediada por aquelas, desenvolve-se, transforma-se ou desaparece (LEFEBVRE, 1981a).

Numa digressão, há de se reafirmar a formação filosófica de Lefebvre, adepto da obra de Marx, com uma leitura contemporânea que é mais sociológica e menos ideológica. Lefebvre, intelectual advindo da aldeia dos Pirineus, retornou a ela com o propósito de realizar um estudo daquela comunidade, cujo recorte era de mil anos, *La Vallée de Campan*, 1963, e, mais tarde, realizou o doutorado sobre a resistência camponesa na sociologia rural. Nesses estudos, Lefebvre investigou a organização rural, bem como a vida camponesa carregada de passado e história. No processo, construiu o método regressivo-progressivo, notando que o presente não se constitui completamente como presente: “o caráter, ao mesmo tempo, difícil e recente na sociologia rural, ciência do atual que não se pode prescindir da história, pois aqui, como lá e acolá, o histórico persiste e age sobre o atual” (MARTINS, 1981). Desse modo, há sempre um diálogo entre os tempos históricos, ou seja, uma mútua influência do passado no presente e, do presente, em relação a como se interpreta o passado.

### **1.8.3 O momento histórico-genético**

O terceiro momento do método dialético de Lefebvre é denominado histórico-genético. O pesquisador retorna à superfície fenomenológica encontrando o presente, analisado, elucidado, explicado, entendendo o percebido por intermédio do concebido teoricamente.

Este momento do método regressivo-progressivo, ao retornar da realidade vertical, histórica, portanto, genealógica, move-se em direção ao encontro da realidade horizontal, social e se encaminha para a apreensão “das condições e possibilidades do vivido” (MARTINS, 1981, p. 22) e compreendido. Essas tensões e desencontros entre o falado, o percebido e o feito geram sentido às atividades de transformações das circunstâncias.

Nesta fase, o pesquisador já pode articular a descrição e a análise regressiva à sua teoria, buscando explicar a realidade observada. Nas palavras de Lefebvre, o pesquisador deve empreender “esforço para uma classificação genética das formações e estruturas, no quadro do processo do conjunto. Esforço, portanto, para retornar ao atual anteriormente descrito para reencontrar o presente, porém elucidado, compreendido: explicado” (1981, p. 173). O autor ressalta que é preciso levar em consideração as estruturas recentes e antigas, assim como sua interação, subordinação e influência.

Uma metáfora possível do método seria o ato de andar: enquanto um passo está à frente (futuro), o outro passo está atrás (passado), contudo, ambos estão no presente, relacionam-se quando se entrecruzam, subordinam-se um ao outro e geram movimento.

As análises procedidas na presente pesquisa se inspiram no método da antropologia dialética de Lefebvre. No primeiro momento, a descrição dos sujeitos e da escola, bem como das relações destes sujeitos entre si, com a comunidade e com as relações assimétricas de poder. A seguir, no momento analítico-regressivo de nossa pesquisa, buscamos observar o contexto – passado e presente – que possibilitou a realização dos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCAs) na escola pesquisada, levando-se em consideração as contradições do processo. Para finalizar, a análise, no momento histórico-genético, procura articular à teoria os dados e informações obtidos na pesquisa de campo por meio da análise-regressiva.

### **1.8.4 O conceito de representação**

Para entender o método regressivo-progressivo construído na obra de Lefebvre (1991), a representação é um conceito de fundamental importância para a descrição e análise do objeto.



Uma retomada há de ser feita, neste momento, a fim de elucidar a importância da utilização dos conceitos lefebvreanos na iluminação das análises da escola pesquisada. O problema de pesquisa deste trabalho focou-se no seguinte questionamento: como professores e gestores de uma escola – que se autointitula pesquisadora – representam a relação entre suas práticas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver com os educandos?

A intenção foi capturar as representações que mediaram e orientaram esses sujeitos nessa relação dialética entre o ser e o conhecer, entre o representante e o representado, entre o vivido (individual, social e coletivo) e o concebido (a teoria) e, dessa forma, tentar reconstruir a história dessa escola autodenominada pesquisadora.

A representação ocupa o átimo entre o representante-representado, o vivido e o concebido, a presença e a ausência. É neste interim temporal que está a gênese da reprodução do indivíduo em sociedade, e do domínio que a representação consegue ter para transformar e substituir a realidade vivida e percebida. Para Lefebvre (2006, p. 29), as representações "são fatos de palavras e de prática social", por serem de natureza social, psíquica e política que se articulam ao mesmo tempo; daí a necessidade de entendê-las para poder superá-las.

O Conceito de Representação (LEFEBVRE, 2006) pode ser descrito como um conceito emergindo e se formulando de condições históricas, tanto pela história de formação dos Estados-nação, mais geral, como pelo particular e específico do conhecimento. A representação emerge de uma capilaridade profunda e oculta, revela-se por meio de análises e abstrações que escrevem sua trajetória. Ao recorrermos à sua gênese é que entendemos como as representações mantêm relações genealógicas ao se reproduzir e se transformar.

Esse conceito de significado amplo rechaça algumas explicações específicas da psicanálise, das ciências exatas, ou mesmo de filósofos, contudo, a palavra representação pode ser encontrada e firmemente explicada pelos últimos, ou ainda, como crítica ao representativo no sentido mais direto e associado à política e à democracia.

Na genealogia da representação, Lefebvre (2006) esclarece que Hegel<sup>5</sup> (1770-1831) não conseguiu explicar o conceito de representação. Hegel entendeu-o como uma etapa, um nível, um momento do conhecimento. Na filosofia, em Marx<sup>6</sup> (1818-1883), houve a reviravolta materialista e a possibilidade de desvendamento de ideologias-representações. Lefebvre (2006) revelou uma confusão, em Marx, entre representação e ideologias: as representações, que se definem por sua relação com o vivido, abrange as ideologias. Lefebvre (2006) entendeu os

---

<sup>5</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi um filósofo alemão, um dos criadores do idealismo alemão.

<sup>6</sup> Karl Heinrich Marx foi um intelectual e revolucionário alemão, fundador da doutrina comunista moderna, que atuou como economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista.

estudos de cada filosofia e de cada filósofo como uma forma de acesso ao mundo das representações, bem como um caminho para a discussão da natureza e do poder delas.

Desse modo, esclarece que o movimento pode sempre retornar a esse nível médio de análise e reflexão, entre a sensibilidade e a abstração, entre conceito e ideia. É no nível do intelecto analítico que surgem os conflitos, as ideias e os pensamentos que se confrontam e se contrapõem, desdobrando-se em representações. Essas representações saem da própria esfera das representações. O pensamento se distancia do concreto, da fonte do movimento, a alma dialética morre. Descartes<sup>7</sup> (1596-1650) provou a separação entre o ser e o cognoscente que, dentre outros aspectos, separa o consciente do inconsciente, ou ainda, conforme assevera Lefebvre (2006), o intervalo entre a presença e a ausência. Numa versão otimista, esse hiato poderia ser ocupado pelas atividades práticas como o estudo da História ou a vivência do processo da Educação, contudo, a versão pessimista declara que o abismo não pode ser preenchido nem pode se salvar.

Lefebvre revela que representações são linguagem, são as palavras, são os signos que representam a presença na ausência: “signo não é senão a representação de uma representação”, um objeto que representa outro é um signo com função dobrada de signo. A linguagem é uma presença-ausência, presença evocada, ausência ocupada” (2006, p. 25). Signos, linguagem, símbolos tomam o lugar das coisas como um substituto da presença na ausência, tornando possível representar o que está ausente.

As representações, em geral, é um fato de consciência individual e social de uma determinada sociedade que se utiliza de palavras e coisas, são necessárias e inevitáveis, são falsas e verdadeiras ao mesmo tempo: verdadeiras como respostas aos problemas reais, falsas quando agem tacitamente como objetivos reais.

A representação se constitui do que é vivido (cotidiano), percebido (representações) e concebido (teoria), num movimento dialético sem fim, ocupando os intervalos entre o vivido e o concebido (LEFEBVRE, 2006). Esmiuçando esse conceito, é possível afirmar que uma coisa é o que se diz como intenção, discurso (concebido), outra coisa é o que se faz, prática social (cotidiano), e ainda uma outra, é referente ao percebido (representações). “Na mediação entre o vivido e o concebido capta-se algumas presenças, sente-se as ausências, avoluma-se representações” (LEFEBVRE, 2006, p. 31). Lefebvre se refere a esse movimento afirmando que estamos, ao mesmo tempo, em um nível da realidade, o cotidiano, que tem ligações fora dele e entre eles, numa relação representação-representado-representante.

---

<sup>7</sup> René Descartes (1596-1650) foi um filósofo, físico e matemático francês. Autor da frase "Penso, logo existo". É considerado o criador do pensamento cartesiano.

Segundo o autor, o espaço vivido é também o lugar das contradições e ambiguidades, como se fossem pequenos mundos articulados entre si, mundo dos sonhos, das ficções, da imaginação, dos conceitos, das memórias, das imagens, dos signos, da palavra individual ou coletiva, das relações sociais, da relação com o outro presente ou ausente, numa afinidade epistemológica dialética, de forma que tudo o que nasce, cresce, desenvolve-se e finaliza. As representações sociais não são estáticas, são deslocadas num movimento perpétuo, o que se constitui numa dinâmica que confere adaptação a novos contextos, como oxigênio, para que sobrevivam e permaneçam.

Desse modo, as representações – ou o percebido – interpretam o vivido e a prática, afinal, não se pode compreender e vivenciar uma situação sem representá-la, como também não se pode tentar transformar as representações sem uma crítica delas próprias.

Nessa direção, o trabalho foi guiado a capturar nas práticas dos professores e gestores as representações que são mera reprodução do vivido, bem como as representações já transformadas, porque analisadas, refletidas e superadas.

## 1.9 A PESQUISA

A partir do exposto, a relevância do presente trabalho reside em pesquisar uma escola autointitulada, desde 2010, como escola pesquisadora, tal como se pode confirmar no registro de trabalho de campo dos alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Fato interessante é observar e perceber que, em certa medida, a proposta da escola se aproxima daquela da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Essas proximidades levaram o grupo de educadores da escola a pensar que eram precursores de uma ação que se tornou Política Pública para a cidade de São Paulo a partir do final do ano de 2013, passando a ser uma exigência da política educacional da rede municipal, portanto, é de fundamental importância que seja investigado o modo como se deu o processo, tanto da gênese quanto da produção de conhecimento, registro e reflexão de tais práticas por parte dos educadores.

Nessa direção, a questão central que se pretendeu esclarecer na presente pesquisa foi responder à indagação: como os professores e gestores de uma escola, que se diz pesquisadora, representam a relação entre suas práticas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver com os educandos? Representações são entendidas aqui conforme Lefebvre (1983, p. 94), isto é, como fatos de palavras e de prática social.

Proposições diretivas de trabalho foram consideradas tanto a partir da reflexão pessoal sobre o problema de pesquisa quanto em decorrência do estudo da literatura objeto deste trabalho.

A primeira é a de que a experiência da EMEF Sebastiana da Silva pode ser compreendida como a gênese de uma política pública gestada como programa de governo por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A segunda vai na direção de pensar que a escola, ao instituir trabalhos de finalização de ciclo – e em decorrência da prática dos educandos –, convida seus educadores na organização de um livro com artigos refletindo a própria prática, agindo tanto motivada pela rejeição ao ensino como trabalho material de conteúdo rígido, como buscando a realização do ensino enquanto trabalho para o desenvolvimento cognitivo dos seres envolvidos no processo.

Talvez não haja clareza dessa perspectiva filosófica educativa libertadora, crítica, produzindo autonomia e emancipação das pessoas, fortalecendo tendências progressivas. Nas palavras de Dewey (2011, p. 22), “que buscam uma filosofia da educação baseada numa filosofia da experiência”.

A terceira emergiu a partir das novas práticas dos educadores apresentadas pela publicação do livro de artigos dos professores da EMEF Sebastiana da Silva, incidindo que estas podem indicar que a distância entre as práticas de professores acadêmicos e professores pesquisadores da escola básica, como princípio educativo, pode estar diminuindo. Ademais, legitimam uma outra realidade: o movimento das práticas é o próprio pensar investigativo em qualquer etapa de escolarização, de modo que uma nova geração de educandos, ao longo do tempo, dissipará o hiato entre academia e escola básica; este será mínimo ou inexistente.

Por fim, o pensamento é arrazoar acerca da possibilidade de fomento à democratização para além do acesso e permanência na escola, na qual se possa verificar se estamos na contracorrente dos “excluídos do interior”, conforme denunciado por Bourdieu (2010), ou se estamos, de fato, a construir a democratização do conhecimento.

Nesse contexto, esse estudo de caso teve como objetivo geral compreender em que medida as representações dos professores e gestores de uma escola se relacionam ao avanço do desenvolvimento dos alunos segundo as finalidades da educação básica.

Dada a complexidade do fenômeno estudado neste trabalho, objetivos específicos foram formulados, quais sejam:

1. Descrever a história de uma escola pesquisadora em diversos momentos, especificando tanto o período anterior à sua definição como escola pesquisadora como também o posterior, até o momento atual (o livro dos professores foi o divisor de águas);

2. Analisar o Projeto Político Pedagógico antes e depois das iniciativas da escola;
3. Analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) da escola em diferentes períodos;
4. Analisar os resultados dos dados obtidos a partir das entrevistas com os egressos;
5. Analisar os resultados da formação dos alunos pela escrita de Trabalho Colaborativo Autoral;
6. Descrever e identificar a prática dos professores a partir das informações obtidas nas entrevistas e nos artigos em livro publicado (representações como fatos de palavras e ação social);
7. Analisar aspectos da relação entre intenções e a construção do conhecimento (na formação) dos alunos.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, foi realizada uma combinação de métodos e técnicas. Com vistas a uma análise de cunho qualitativo, para o estudo deste caso foram realizadas pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e em profundidade. Também foram considerados dados estatísticos, pois, ainda que nossa preocupação não tivesse um caráter quantitativo predominante e central, estes poderiam ajudar a embasar a análise dos resultados das práticas inovadoras.

Uma escola pública de Ensino Fundamental na periferia da cidade de São Paulo foi diagnosticada com práticas inovadoras. Tais práticas adotadas pelos professores, educandos e equipe gestora colocou a instituição, por intermédio da pesquisa, numa posição de escola produtora de conhecimento.

Nesse contexto, o estudo de caso se apresentou como a metodologia mais adequada para analisar a situação emergente. Ainda que as notas, avaliações escolares – como o IDEB –, índices de aprovação de alunos em ETECs, entre outros dados estatísticos e informações numéricas que temos à disposição, ajudem-nos a mensurar os resultados das novas práticas, sendo parte fundamental desta análise, as nossas questões centrais e a construção teórica e empírica de nosso objeto de estudo exigem um tratamento qualitativo da investigação empreendida.

Para que as práticas relatadas como bem-sucedidas sejam percebidas como parte das intenções de uma escola autointitulada como pesquisadora, modelar e inovadora, é preciso considerar mais que apenas os resultados objetivos atingidos a partir dos novos fazeres e saberes; é necessário considerar, sobretudo, as vivências dos sujeitos envolvidos na experiência com a construção do conhecimento em suas várias etapas: desde a elaboração das propostas

passando por sua aplicação, reformulação, documentação, chegando à publicação das atividades e seus resultados.

Assim, nosso estudo de caso justifica-se pela reunião “da especificidade e a particularidade complexas e em funcionamento” (STAKE, 1989, p. 18), ou seja, a necessidade de compreender tanto as ações pedagógicas dessa unidade educacional no âmbito de um sistema mais amplo, como a dinâmica deste grupo de profissionais de uma escola de Ensino Fundamental, sua articulação com o contexto educacional e com a conjuntura política e socioeconômica da nossa cultura atual.

Alinhamo-nos ao pensamento de Stake (1989), quando recomenda que antes de escolher um método como o estudo de caso, escolhe-se o objeto a ser estudado, e este é que ajuda a determinar qual o melhor método a ser escolhido.

Neste contexto, valendo-nos das indicações metodológicas de Stake (1989), pensamos que uma escola pública de Ensino Fundamental, ao se intitular pesquisadora, tornou-se objeto evidente aos olhos do investigador, oferecendo variedade de fontes de informações, de contradições, de divergências de pontos de vista presentes numa situação social, no âmbito de um contexto vasto a ser interpretado em profundidade.

Para esse intento, elencamos quatro características essenciais para este estudo de caso qualitativo ou naturalístico:

1. A particularidade que focaliza uma situação, um fenômeno, neste caso, uma escola diferenciada em suas práticas, e que se autodenomina pesquisadora;
2. Descrição detalhada e minuciosa com muitas variáveis observáveis como palavras, imagens, citações, expressões, gestos, murais;
3. Disponibilizar ao leitor a compreensão do fenômeno;
4. Descobertas de novas relações, conceitos e compreensão da particularidade estudada, ou seja, desvelar novos conhecimentos.

Vale ainda buscar observar o modo como os professores, coordenadores e diretores fazem a leitura do processo vivido e de suas articulações contextuais.

Desse modo, a fim de estudar o fenômeno em profundidade e de forma alinhada ao método de pesquisa, seis pontos de observação foram essenciais para este estudo de caso, a saber: o contexto socioeconômico-cultural; a escola; os professores; os alunos; os resultados formais; a articulação entre eles.

Nosso caminho de pesquisa buscou seguir o método da antropologia dialética, orientação metodológica defendida por Henri Lefebvre, que desenvolveu uma teoria do conhecimento que se tornou base para análises teóricas e para o desenvolvimento metodológico

de pesquisas que se empenham em investigar aspectos da realidade social concreta, por meio do método regressivo-progressivo, articulado à teoria das representações.





## **CAPÍTULO II A ESCOLA DOCUMENTADA**

Neste capítulo, serão apresentadas, de forma integrada, a descrição e a análise dos dados e das informações coletados no processo de pesquisa de campo. Primeiramente, aparece o contexto histórico e geográfico em que a escola atua; posteriormente, serão apresentadas as observações realizadas nas reuniões de JEIF e de Conselho de Escola, bem como os registros escritos dos artigos publicados em livro (FERREIRA, 2013). Será feita ainda uma observação da documentação existente sobre a escola: o cotejamento entre o Projeto Pedagógico (PP) de 2009 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014; os Trabalhos de Conclusão de Ciclo (TCC) dos alunos dos oitavos anos; as estatísticas dos resultados objetivos de uma turma de 2012 a 2014 (gráficos de notas e desempenho de alunos); e, por fim, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB).

### **2.1 O BAIRRO A ESCOLA E SEU CONTEXTO**

O bairro em que está situada a escola se constituiu a partir de uma fazenda com plantação de juta. O proprietário faleceu e a fazenda ficou abandonada, tornando-se terras improdutivas. O governo desapropriou a fazenda devido a muitos impostos não pagos. Nesse meio tempo, muitas famílias vindas de várias regiões, inclusive do nordeste, foram ocupando a área.

Várias tentativas de reintegração de posse ocorreram atendendo a ordens judiciais impetradas pelo governo estadual e, por intermédio de intervenções da polícia, as famílias, apesar de tentarem resistir, acabaram por serem retiradas.

Em 1989, num dos episódios dessas tentativas de ocupação, por volta de cinco mil pessoas fizeram um círculo de mãos dadas; na linha de frente, os homens e algumas mulheres, na esperança de tentarem dialogar com os representantes do governo; na linha mediana, mulheres e crianças, combinando-se para uma fuga estratégica, caso a situação se complicasse. As negociações não foram bem-sucedidas e o conflito continuou. Por fim, em 1990, deu-se a ocupação.

As famílias foram cadastradas atendendo aos quesitos de cessão. Foi constituída uma associação para reivindicações e decisões coletivas. Conseguiram as construções, feitas em regime de mutirão e com a conscientização dos direitos e deveres de cidadania. A duração para o término das construções mais antigas foi de seis anos. Antes de começarem as construções

houve um planejamento deixando áreas para escolas, creches, para lazer e centro cultural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

A unidade escolar está localizada no bairro Fazenda da Juta, Zona Leste do município de São Paulo. A comunidade é caracterizada pelas diferenças sociais, econômicas e culturais em relação aos bairros abastados da cidade.

A unidade educacional, aparentemente, sem negar as diferenças e desigualdades locais, está atenta às demandas, envidando esforços no trabalho coletivo e nas ações que ponderem os fatos socioeconômicos existentes, bem como implementando propostas que reconheçam as identidades locais – implícitas no currículo “oculto” vivido e sentido no cotidiano escolar – e estimulando os sujeitos à compreensão de sua realidade e de seu potencial transformador.

Os usuários deste equipamento público são múltiplos; a maioria dos integrantes das famílias não possui profissão definida, há muitos desempregados e tanto homens quanto mulheres exercem atividades, de ordens diversas, no mercado informal. As mulheres trabalham prestando serviços às casas como empregadas domésticas, babás e diaristas. Existem algumas pessoas que trabalham no grande ABC paulista, outros, no comércio da região de São Mateus, no centro da cidade de São Paulo ou no comércio do próprio bairro (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

A escola goza de um bom *status* e de credibilidade entre os alunos que residem no bairro, que se valem dos espaços desta nos finais de semana, com atividades esportivas, convivência, atividades de lazer em geral, sendo estas atividades fruto da organização da própria comunidade, sem fins lucrativos, de grande importância no desenvolvimento do ser humano, como agente de apropriação de seus direitos. Observa-se, tanto por registros esporádicos ou por oralidade, que a comunidade ainda associa a escola à possibilidade de ascensão social.

Após 28 anos de ocupação, organização e esforço dessa população, em junho de 2016 as construções foram legitimadas com a regulamentação fundiária. A partir da regularização da Fazenda da Juta, os moradores do bairro poderão registrar seus imóveis, recebendo a escritura definitiva da propriedade. Por estarem localizados no âmbito de uma Zona Especial de Interesse Social (ZEI), essas propriedades podem receber abatimento de até 75% dos impostos para regularização do imóvel. O que era uma fazenda de um único proprietário tornou-se um bairro de centenas de moradias populares.

Por ter sido professora da rede municipal de São Paulo por mais de trinta anos mantenho contatos com profissionais da ativa. Em conversa informal com uma colega removida há pouco para uma escola perto de sua residência, esta relatou um diferencial nas atividades da nova escola: os alunos, desde 2010, realizavam um Trabalho de Conclusão de Curso fundamental e

os professores, motivados pelas realizações dos alunos, escreveram artigos que chegaram a ser publicados em um livro organizado pelo diretor da escola.

Surgido o interesse, foi combinado com a colega um horário para poder conhecer a escola e conversar com o diretor. Assim, em um dia determinado aconteceu a conversa com o diretor, por horas, numa sala dividida com as assistentes. A impressão foi boa, ele foi acolhedor, explícito em suas manifestações e na narrativa de como haviam conquistado a publicação do livro com a ilustre visita do Prof. Dr. Pedro Demo.

Ao propor ao diretor o registro da prática da escola por intermédio de uma pesquisa acadêmica, ele ficou deveras entusiasmado, ressaltando a importância deste trabalho.

Meses se passaram até o dia em que os trabalhos de pesquisa foram iniciados, encaminhados e apresentados ao Coordenador Pedagógico. Este questionou o interesse pela escola, foi minucioso com as informações acerca das ações da instituição e, de um modo muito agradável, conduziu a conversa de forma a apresentar a escola em sua organização nas ações pedagógicas. Relatou que os professores têm um bom entrosamento e que tal fator favorece muito o trabalho, há também harmonia entre direção, professores, alunos e comunidade, sendo um objetivo perseguido, de modo que todos envidam esforços para conquistá-la e não ser um bem já conquistado e, por isso, esquecido.

O coordenador se prontificou a conceder a entrevista; apresentou-me ao corpo docente em seguida, de modo que todos foram acolhedores. Pareceu-me que já havia ocorrido alguma conversa sobre a minha presença e acerca do trabalho a ser desenvolvido, visto que uma das professoras relatou sua ansiedade em conversar sobre as ações da escola.

Evidentemente, as características de uma escola são o prédio e as pessoas que a frequentam, a comunidade escolar. Uma característica marcante diz respeito ao fato de sessenta por cento dos professores que fizeram parte do questionário de pesquisa serem formados em Santo André, São Bernardo e São Caetano, grande ABC, a saber, na Fundação Santo André, na UniABC e na Faculdade de Letras de São Caetano do Sul.

Esse quadro está vinculado à proximidade do bairro de São Mateus ao município de Santo André, facilitando o acesso a outras cidades do ABC<sup>8</sup>. As áreas centrais de São Paulo distam cerca de vinte quilômetros de São Mateus. Por ser um bairro populoso, com 427 mil habitantes e com sobrecarga nos meios de transporte, muitos elegem como centro essas cidades limítrofes de São Paulo. A partir de 1956, São Mateus teve seu desenvolvimento mais acelerado, devido ao grande desenvolvimento econômico do ABC Paulista.

---

<sup>8</sup> Grande São Paulo que inclui municípios vizinhos: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

O prédio da escola encontra-se situado numa esquina de uma avenida de grande movimentação, inclusive há ali a construção do monotrilho, linha prata, que dá acesso à periferia, mas a entrada da escola está em uma rua pequena, do lado oposto; ao lado da escola, no outro quarteirão, há um batalhão da Polícia Militar.

Possui aspecto bom e está preservado, sem pichações nas paredes, tanto do lado de fora como de dentro. Para a entrada de alunos há um portão grande e, para a comunidade que procura a escola, um portão menor que alcança a secretaria e outro a seguir, de maneira que o acesso ao interior da escola se dá de modo controlado. O pátio, a quadra a cozinha e sala de leitura estão no pavimento térreo. A sala de leitura parece ter acervo diversificado, grandes estantes acolhem os livros. Dois lances de escada dão acesso às salas de aula no primeiro piso e, à gestão, no segundo, com mais salas de aula. No segundo piso há sala de artes e sala de informática com os equipamentos distribuídos de forma a ampliar a sua utilização.

A escola atende a vinte e seis turmas, sendo dezesseis de fundamental I e dez de fundamental II, perfazendo um total de setecentos e oitenta e nove atendimentos, com média de trinta educandos por sala. Para tal, dispõe de quarenta e cinco educadores, como agente escolar, assistente de diretor de escola, auxiliar técnico de educação, coordenador pedagógico, diretor de escola, inspetor de alunos, secretário de escola, Prof. de Ensino Fundamental I, Professor de Ensino Fundamental II e Médio em Ciências, Matemática, História, Geografia, Ed. Artística, Educação Física, Inglês, Português.

O diretor e as assistentes de direção ocupam a mesma sala; a justificativa vai ao encontro da melhora da comunicação entre eles. Os coordenadores ocupam uma sala, menor, ao lado, com um anexo para as reuniões de JEIF. A sala dos professores está situada em frente à sala da coordenação, é ampla e há um anexo para que os professores façam suas refeições.

As salas de aula apresentam as características conhecidas: carteiras enfileiradas, quadro negro à frente e com cortinas que conferem um bom aspecto, por estarem limpas e em bom estado de conservação.

A gestão da unidade está composta por cinco educadores: o diretor, com cargo concursado, há mais de quinze anos como educador, dez na referida escola e com formação inicial em Ciências Sociais e, posteriormente, em Pedagogia; duas assistentes de direção, nomeação pelo diretor como função de confiança, uma há mais de trinta anos como educadora, formação inicial em Letras, e como complementação para a função, o curso de Pedagogia, está na escola há quatro anos. A outra assistente, educadora há vinte sete anos, com formação inicial em magistério e, posteriormente, em Pedagogia, está na escola há dez anos. Dos coordenadores pedagógicos, um deles está há vinte e cinco anos na educação, com formação inicial em História

e pós-graduação - Mestra em Educação: História, Política, Sociedade, sendo que está na escola há dois anos. O outro coordenador pedagógico, há treze anos em educação, com formação inicial em História, a seguir, em Pedagogia, possui pós-graduação em Psicopedagogia e atua há pelo menos cinco anos na referida escola.

## 2.2 PROJETO (POLÍTICO) PEDAGÓGICO DA EMEF SEBASTIANA DA SILVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS (2009 E 2014), ANTES E DEPOIS DA AUTOTITULAÇÃO COMO ESCOLA PESQUISADORA

A Educação é um processo coletivo e, educar, um trabalho conjunto. A cientista política Hannah Arendt assevera que,

A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A Educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós preparando-as, em vez disso, com antecedência a tarefa de renovar o mundo. (ARENDR, 2013, p. 247).

As instituições educacionais devem (deveriam) se orientar e se alinhar em direção à educação que desejam praticar, refletindo, comungando e registrando suas intenções em um documento redigido por muitas mãos, uma carta da concórdia: uma proposta pedagógica. A origem dessa denominação está na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, no Título IV Da Organização da Educação Nacional, art. 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I -elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996).

Neste trabalho, a análise de documentos se constitui como um divisor de águas, tendo em vista o modo como a EMEF atuava antes de se autodenominar como uma escola pesquisadora e seus registros depois de tal fato. Assim sendo, o cotejamento da proposta pedagógica da escola dar-se-á em categorias de análises, na perspectiva do que foi acrescentado ou suprimido, verificando aproximações e distanciamentos dos registros do Projeto Político Pedagógico de 2009 – momento em que a escola ainda não trabalhava com esse paradigma de escola pesquisadora – e com o projeto atual.

Desse modo, haveremos de ter explícito, ainda que seja óbvio, que “A iniciativa das leis pode ser dos Parlamentares, do Presidente da República, do Supremo Tribunal Federal, dos Tribunais Superiores, do Procurador Geral da República e de grupos organizados da sociedade”

e sabemos que os “grupos organizados da sociedade” atuam na avaliação e mudanças das leis vigentes<sup>9</sup>.

A Lei nº 9394/96 incumbiu os estabelecimentos de ensino a: I “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art. 12, incisos I). E, aos professores: I – “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13, incisos I e II).

Desse modo, as nossas leis existem para legitimar um processo em andamento, ou não. Neste caso, o da Educação, não sabemos em que medida o processo da produção do discurso pedagógico que emana dos contextos de trabalho dos professores dialoga com outras instâncias.

Em políticas educacionais de algumas gestões de governos que compreendiam o político como subjacente ao pedagógico, ou seja, verdadeiramente um Projeto Político-Pedagógico, nestas se “atribui à escola a construção de um projeto de escola capaz de lhe auferir maior nitidez político-pedagógica para as várias ações que desenvolve no cumprimento das funções atribuídas socialmente à escola” (CARIA, 2010, p. 97). No projeto de 2009 da escola pesquisada, a palavra “político” não é visível como nomenclatura talvez pelo entendimento de que já esteja implícita. Contudo, em 2014, o projeto da escola teve o “político” revelado.

Nesse sentido, as análises no início deste cotejamento, sem aprofundar as questões político partidárias, revelam como flagrante as mudanças da nomenclatura da proposta pedagógica entre diferentes concepções e períodos de gestão de executivos. Entre o período que compreende e contempla a análise, ou seja, de 31 de março de 2006 a 31 de dezembro de 2012, foi guiada, na melhor das hipóteses, por princípios partidários que nomearam os projetos das escolas como pedagógico, somente. No período compreendido entre 01 de janeiro de 2013 até o presente projeto de 2014, a proposta foi denominada como Projeto Político Pedagógico, de modo que damos ênfase ao Político. Há de se considerar que existem intenções subjacentes nas Políticas Educacionais ao nomear suas propostas pedagógicas somente como pedagógica, ou como político-pedagógica. Neste sentido, não sabemos em que medida a presença ou ausência do político subjacente ao pedagógico exerce influências na construção dos discursos pedagógicos.

No entanto, apesar disso, ou, por causa disso, as unidades escolares seguem com seus discursos pedagógicos baseados em sua primeira e mais importante função social, a de alfabetizar.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/conheca/como-nascem-as-leis>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

Notam-se, nos registros do Projeto Pedagógico de 2009, as preocupações dos educadores da unidade escolar nas questões alfabetização:

[...] diversas dificuldades observam-se no espaço escolar, entre eles o que de maior valia nos incomoda é o fato real que imprime a nós educadores e a nós enquanto instituição escolar, o ato de alfabetizar em sentido amplo. Constatar que nossas crianças, jovens e adultas, muitas vezes apenas decodificavam signos e símbolos nos impeliam ao conflito de nosso papel enquanto educadores e corresponsáveis pela construção da cidadania. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2009).

Essa preocupação, legítima em 2009, foi registrada e transformada em ação no PPP 2014, no sentido de que a escola, num movimento inovador, reconheceu-se como precursora do processo autoral dos alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, que desde 2010 vinham sendo realizados e que foram alinhados às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo – SME, por intermédio da Portaria nº 5930, de 14 de outubro de 2013, ulteriores ao processo da escola, como exigência pelos Trabalhos Colaborativos de Autoria – TCAs.

Para tanto se fazem necessárias ações que visem seu aprendizado e possibilitassem o alcance de nossas metas no tocante aos aspectos da alfabetização em todas as áreas de conhecimento bem como o seu pleno desenvolvimento social e sua cidadania nascendo daí a necessidade de nortearmos nosso Projeto Pedagógico em consonância com as diretrizes estabelecidas na Portaria SME nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Nossa U.E., desde o ano de 2010 tem desenvolvido projetos de pesquisa que visam ao protagonismo dos nossos alunos através da aplicação de TCCs (Trabalhos de Conclusão de Ciclo) aos alunos do 9º ano, onde os mesmos são orientados e pesquisar nas diversas áreas do conhecimento relativas às disciplinas da grade curricular e de acordo com as normas da ABNT. Os professores da UE são os orientadores dos trabalhos dos alunos. Com a Implementação do "Programa Mais Educação São Paulo" pela Secretaria Municipal de Educação, essa prática se tornou uma exigência para todo o Ciclo Autoral nas EMEFs da cidade, o que nos deixou extremamente orgulhosos pelo nosso pioneirismo. No ano de 2013 foi publicado o livro "Escola Pesquisadora: Uma Possibilidade de Formação" contendo artigos a respeito da utilização da pesquisa nos diversos espaços da escola municipal. Esse trabalho foi resultado de processo de formação continuada dos envolvidos no projeto. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

O Projeto Político Pedagógico de 2014 da EMEF alinou-se à Lei, que alterou a LDB nº 9394/96, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a realização de matrículas de crianças de seis anos de idade. Assim sendo, os objetivos do Ensino Fundamental foram reorganizados em: I - Ciclo de Alfabetização: composto pelos 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental; II - Ciclo Interdisciplinar: composto pelos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; e, dando ênfase, devido ao nosso interesse de pesquisa, tem-se:

III - Ciclo Autoral: composto pelos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio de Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise

crítica e a estimulação dos educandos à autoria. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

No Projeto Político Pedagógico de 2009, o processo de avaliação dos alunos foi relatado como prática individual e coletiva, com objetivos de diagnóstico do desenvolvimento dos educandos na relação da ação com os educadores, por intermédio de conceitos e pela perspectiva do aprimoramento daqueles. No PPP de 2014, a ação pesquisadora na escola foi consolidada por meio do Programa Mais Educação São Paulo<sup>10</sup>, que alterou a forma de emissão de conceitos na Rede Municipal de Ensino, conforme dispõe o art. 44, inciso I:

No Ensino Fundamental e Ensino Médio o educando será avaliado individual e coletivamente e os resultados do processo educativo serão expressos por meio de conceitos no Ciclo de Alfabetização e Notas nos Ciclos Intermediário e Autoral que expressem o aproveitamento escolar, com variação de zero a 10 (dez), fracionado em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar. (SÃO PAULO, 2013).

Para melhor visualização desta análise, foram sistematizados dois quadros enfatizando as principais aproximações entre os projetos dos anos de 2009 e 2014, bem como vários distanciamentos, tais como são demonstrados a seguir.

Quadro 1 - Aproximações entre os Projetos de 2009 e 2014

<b>2009</b>	<b>2014</b>
Projeto Pedagógico	Projeto Político Pedagógico
Investimento em alfabetização	Investimento em alfabetização
Preocupação com a construção da cidadania	Preocupação com a construção da cidadania

Fonte: Projeto Pedagógico (2009); Projeto Político Pedagógico (2014).

<sup>10</sup> O Programa Mais Educação São Paulo foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação São Paulo em 2013, no início da gestão de Fernando Haddad (PT). As ações programadas foram objeto de consultas e manifestações públicas por intermédio do *site* <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/>>. O programa previa sua implantação em 2014, promovendo a reorganização curricular e administrativa com vistas ao fortalecimento do ensino municipal, tendo como um dos diferenciais e meta principal desenvolver o hábito da pesquisa como instrumento de formação acadêmica e social.



Quadro 2 - Distanciamentos entre os Projetos de 2009 e 2014

2009	2014
Projeto Pedagógico	Projeto Político Pedagógico
Nomenclatura do Projeto- PP	Nomenclatura do Projeto- PPP
Dois ciclos, com retenção nos anos finais	Três ciclos, com retenção ao final do primeiro e em todos os anos do terceiro
Apresentemente, apenas seguia as orientações da Secretaria Municipal de Educação	A escola autodenomina-se pesquisadora
Não há referências sobre os temas abordados na formação continuada	Formação continuada voltada para a pesquisa
Resultados das avaliações expressos em conceitos (NS, S e P)	Resultados das avaliações expressos em conceitos no ciclo de Alfabetização (NS, S e P) e, nos demais, em notas (0 a 10)
Projeto Especial de Ação -PEA- Alfabetização	Projeto Especial de Ação -PEA- Escola Pesquisadora
Alunos não apresentavam nenhum Trabalho de Conclusão de Curso	Consolidação dos Trabalho Colaborativo de Autoria – TCAs, por intermédio da Portaria SME nº 5.930/13

Fonte: Projeto Pedagógico (2009); Projeto Político Pedagógico (2014).

Podemos perceber que antes e depois da transição da escola que se define como pesquisadora a preocupação com a alfabetização foi mantida como um dos pilares do projeto; o PEA foi readequado visando atender à escola pesquisadora como formação continuada dos educadores.

### 2.3 O LIVRO DE ARTIGOS ESCRITO PELOS PROFESSORES: ESCOLA PESQUISADORA, UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Em uma escola municipal de Ensino Fundamental I e II, na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo, a gestão da unidade – num movimento de criação de estratégias para melhorar a relação de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, a qualidade da educação na escola – revelou inquietações no sentido de perceber que os educandos não chegavam à escola vazios, sem conhecimentos. A escola trabalha com signos e símbolos que poderiam ser repensados pelos adolescentes a partir da experiência que eles trouxessem.

Nas palavras do gestor da unidade: *“como é que a gente retira do menino um conhecimento, fico inquieto com isso”* (Paulo, diretor de escola).

O diretor argumentava com os educadores sobre a função da escola que, por ser uma instituição repleta de signos e símbolos, poderia ajudar os jovens a ressignificar o cotidiano e as experiências vividas.

Um momento foi crucial para que uma ação fosse desenvolvida: as festas. A festa junina e outras datas comemorativas poderiam agregar ainda mais a comunidade escolar se fossem planejadas sem a função arrecadatória, principalmente em bairros periféricos e em escolas públicas. Nesse movimento de construção de uma ação diferenciada com os educandos, a gestão e a equipe docente propuseram uma festa junina em que houvesse estudo e pesquisa histórica para a elaboração das fantasias, adereços, danças, entre outras atividades; acreditavam que tais ocasiões poderiam agregar a comunidade escolar. A ação exitosa aguçou ainda mais as inquietações da gestão no sentido de que aqueles meninos e meninas seriam capazes de construir conhecimento a partir de suas experiências, haja vista que não estavam vazios.

Um dos membros da equipe gestora da unidade, atuando como coordenador pedagógico em uma escola de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, contava com uma experiência na realização de trabalhos de conclusão de curso naquela escola; essa possibilidade ficou latente nos membros da equipe. Numa reunião pedagógica, a gestão lançou o desafio aos docentes: os meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental II, num trabalho de pesquisa e aproveitando a experiência deles, realizariam um trabalho de conclusão de ciclo com a supervisão dos professores. As justificativas começavam a aparecer no sentido da negação: essa atividade extra – sem ser proposta por um programa de governo que supostamente garantisse os tempos, espaços e organização da escola – poderia comprometer o currículo oficial.

O gestor, num ato de provocação, concordou com as justificativas lançadas pela equipe, fundamentando que não seria possível os educandos daquela comunidade produzirem algo novo, diferente do que a cultura da escolarização propunha como conteúdo. Em contrapartida, numa rebeldia positiva, os docentes aceitaram a proposta. Algumas adequações foram realizadas no sentido de que os trabalhos fossem divididos por área do conhecimento.

Ao final dos anos 2010 e 2011, as meninas e meninos, em equipe, apresentaram trabalhos com temas diversos. A organização da escola, em seus tempos e espaços, necessitou de ajustes para que, além da escrita dos trabalhos, os educandos pudessem ter voz.

De certa forma, o trabalho estava se consolidando e este passou a fazer parte das ações pedagógicas da unidade e ser entendido como crível por parte da comunidade escolar.

O processo iniciado suscitou novas indagações na gestão da escola. Os educadores poderiam escrever artigos refletindo a própria prática. Seria uma ação de experiência democrática em primeira instância, colaborativa, cidadã, tendo em vista que as meninas e

meninos estavam nesse processo de registro. A contestação advinda dos educadores foi extensa, não conheciam as normas, era exigida bibliografia, bem como horários extras de trabalho, muita leitura, pesquisa, escrita, regras de ABNT, entre outros conteúdos aos quais não tiveram acesso na graduação.

As problematizações continuaram no sentido tanto de afirmar que a escola goza de autonomia pedagógica garantida pela LDB nº 9394/96, como de refletir sobre se as equipes educadoras das escolas criticam a imposição dos programas de governo, que muitas vezes chegam às escolas sem qualquer consulta prévia. De qualquer forma, se elas se sentem excluídas no pensar os rumos da educação, não seria esta a possibilidade de formação contínua em serviço, bem como da elaboração de significados a partir da prática? A gestão, incluída no processo como educadores, esteve a par e passo escrevendo e colaborando nas atividades.

Na perspectiva democrática, a gestão problematizou alguns pontos cruciais frente ao rechaço que a equipe docente expunha: por que a pesquisa deveria estar circunscrita apenas à academia? Por que pesquisar não é o lugar dos professores da escola básica? Por que perenizar o lugar dos professores como recitadores de aulas e reféns de livros didáticos? Por que não ousar e dar um passo à frente em um lugar desconhecido, mas fértil? Quem educa também aprende? Nos planos escolares, há registros no sentido da construção dos educandos no perfil democrático, participativo, consciente, cidadão, autônomo? Como diminuir o fosso existente entre o discurso e a prática?

Essa discussão parece ter mexido com os brios da equipe docente. Não raro, aparecia um professor com seus escritos à mão, formal, informal, coloquial, ora com conteúdo pertinente e coeso, ora precisando de ajustes. A gestão, num trabalho hercúleo, conseguiu reunir num livro dezoito artigos elaborados por trinta e três professores, intitulado “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação”. A seguir, os títulos dos artigos:

1. Parceria universidade escola: o professor pesquisador e o ensino de matemática nos anos iniciais;
2. Reflexões sobre a pesquisa e a literatura no contexto escolar de hoje;
3. Você aprendeu, eu aprendo, nós aprendemos: ressignificando saberes;
4. O professor pesquisador-reflexivo e seu papel no contexto escolar e social;
5. As contribuições do ato da pesquisa para o avanço na questão étnico-racial;
6. O professor pesquisador e a aplicação dos conteúdos diversificados nas aulas de educação física;
7. A pesquisa e a formação dos professores;

8. Formação do estudante pesquisador e o trabalho com o seu perfil: um olhar a partir da docência de língua portuguesa;
9. A língua inglesa no currículo regular do Ensino Fundamental I das escolas municipais de São Paulo: pesquisando e construindo um movimento lúdico rumo ao aprendizado;
10. O professor orientador da sala de leitura como ponte para o professor pesquisador;
11. Métodos de pesquisa estudantil: uma experiência dentro do ambiente escolar;
12. A pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática educativa, promovendo a autonomia do aluno rumo ao saber;
13. Percepções sobre a construção da identidade escolar com perfil investigativo sob a ótica de um professor pesquisador;
14. A interdisciplinaridade e as múltiplas inteligências como proposta pedagógica em uma escola pesquisadora;
15. Professor pesquisador: conhecendo o aluno para ampliar possibilidades de intervenções;
16. A função do psicopedagogo na escola pesquisadora;
17. A pesquisa na educação básica;
18. Compromisso de uma escola pesquisadora: conhecer e reconhecer alunos com deficiência para potencializar saberes.

Encontramos, de modo explícito, o tema “Escola Pesquisadora” em todos os artigos que se esforçam em buscar conceitos que fundamentem suas práticas diferenciadas em direção à pesquisa como trajetória, numa possibilidade de formação dos professores e alunos.

Parece-nos prudente o esclarecimento de que o conjunto de artigos do livro organizado por professores de uma escola pública que abordam o conceito de pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem o faz como ferramenta de construção didática, de caráter cotidiano, de modo a produzir conhecimento pedagógico em situações em que o professor, envolvido com a aprendizagem de seus alunos, planeja, organiza, seleciona e investiga, num movimento de insubmissão à lógica simplista de reprodução do conteúdo acumulado já existente, revertendo-o para ressignificação. Neste contexto, professores pesquisadores na escola básica, sem estarem com foco na investigação científica, mais específica, colocam-se a serviço da aprendizagem dos alunos.

Subjacente ao conjunto de artigos, percebemos que há a intenção de inovação. A escola apresenta-se como vanguarda no que concerne à proposição aos trabalhos de conclusão de curso pelos alunos, bem como está motivada pela inovação quando organiza um livro com artigos sobre a prática da escola como pesquisadora. Fiéis em relação ao tema, abordam diferentes focos de atuação dos educadores e do processo de aprendizagem dos educandos que abrange

desde a formação de educadores, passando pelo caráter lúdico do processo de ensino e aprendizagem, pelas novas tecnologias como ferramenta educativa, até a inclusão de educandos com deficiência, e, ainda, de forma a colocar a ação pesquisadora da equipe de educadores e educandos numa perspectiva de inovação.

O critério usado para o agrupamento dos textos nesta apresentação foi a ordem de recorrência do foco subjacente à escola pesquisadora e inovação, pilares da obra.

Entretanto, uma das escritas sistematiza a justificativa da obra. O organizador, Paulo Silvio Ferreira, intitula a introdução com o próprio nome do livro: “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação” (FERREIRA, 2013). O autor aponta os conflitos dos educadores frente às adversidades e à aprendizagem dos alunos e salienta que este “novo” modo de fazer a escola, por intermédio da pesquisa, deve estar relacionado com o conhecimento que o mundo produziu.

A pesquisa, como recurso didático, está registrada na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores na Escola Básica em Cursos de Nível Superior<sup>11</sup>; os educadores dessa escola básica pública corresponderam à natureza do trabalho desenvolvido por eles neste nível de ensino, colocando-se como espaço para o desenvolvimento das capacidades de compreensão teórica e comprovação empírica, tornando a pesquisa um ato.

Na sequência, o primeiro conjunto de artigos é composto por oito textos que abordam relatos de práticas vinculadas a diferentes áreas do conhecimento, tais como Literatura, Educação Física, Matemática, Língua Inglesa, e ao Projeto Intensivo do Ciclo I (PIC), entre outros, atestando a pesquisa como princípio educativo, mas também numa perspectiva prescritiva.

O artigo que inaugura o primeiro bloco, de autoria de Márcia Alonso Tenório de Barros e Wanusa Rodrigues Ramos, tem como título “Parceria Universidade-Escola: o professor pesquisador e o ensino da matemática nos anos iniciais” (BARROS; RAMOS, 2013) e traz o relato tanto da dinâmica das aulas, como da aproximação com a universidade, por intermédio de pesquisador externo, além das dificuldades e dos passos seguintes para a consecução do projeto.

Com a finalidade de aprofundar os conhecimentos nas dimensões epistemológica e didática, as autoras buscaram um grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação,

---

<sup>11</sup> “Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN/96, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.” (BRASIL, 2000).

intitulado “Desafios para a Educação Inclusiva: pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da matemática nas séries iniciais da educação básica”, financiado pela CAPES/MEC, a fim de discutir o sentido que esta área do conhecimento pode alcançar na vida dos alunos quando nas séries iniciais houver a aproximação com o concreto, por meio da utilização de materiais manipuláveis, estruturados, tais como o material dourado, ábaco, sólidos geométricos, entre outros. Afirmam que, para alcançar o abstrato, é necessário que se parta do concreto, a fim de fazer com que os alunos pensem logicamente, com investimento no espírito da curiosidade, do desafio, da investigação, com a verificação das conclusões e a possibilidade de testar os resultados.

Entretanto, algumas considerações eclodem a partir dessa postura investigativa das professoras, ou seja, uma alfabetização matemática junto aos anos iniciais da escola básica.

Parece não ter havido planificação das atividades numa sequência didática de modo que a construção do conceito abordado não se finde nele mesmo, ou, se naquele momento de discussão e construção junto aos alunos, o professor utilizou conhecimentos anteriores das crianças e de outros materiais. Também não ficou explícito quais eram as expectativas do professor referente à aprendizagem, qual outro recurso foi usado e de que forma o professor avaliou esse processo, e também o que se refere ao uso do registro acerca da avaliação individual do professor, ou coletiva, envolvendo as impressões dos alunos. Para além dessas considerações, nesta perspectiva de aprendizagem, um aspecto positivo é pensar que trabalhar matemática com materiais manipuláveis inclui também as crianças com baixa visão ou as desprovidas dela.

Em sintonia com o artigo anterior, as autoras Cristiane Dotta da Silva de Brito, Marcia Eliane Cardoso e Paula Regina Furtado Gracioso escreveram “Você Aprende, eu Aprendo, nós Aprendemos... Resignificando Saberes” (BRITO; CARDOSO; GRACIOSO, 2013). O objetivo do artigo era discutir a importância da postura investigativa de educadores e educandos nas séries iniciais e descrever um relato de prática que vai ao encontro das reflexões das autoras que defendem uma educação que conserve a curiosidade das crianças, por intermédio de ações pedagógicas como a pesquisa. Salientam que essa postura investigativa nos educadores e nos educandos agrega novas possibilidades na relação entre quem ensina e quem aprende, quebrando a rigidez hierárquica de que o adulto ensina e o jovem aprende na construção de novos saberes.

As autoras investiram em uma abordagem educativa de modo que esta pudesse mostrar o mundo que foi construído pelos adultos às crianças, e, que a realidade, não sendo estática, pode ser construída, num eterno devir, pelos novos seres que educamos.

Alinhando-se à postura pesquisadora na área do conhecimento de língua estrangeira moderna (Inglês), Elisabete Vivaldini Dias, em “A Língua Inglesa no Currículo Regular do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais de São Paulo: pesquisando e construindo um movimento lúdico rumo ao aprendizado” (DIAS, 2013), teve como objetivo apontar a ludicidade para um aprendizado prazeroso com significado e afeto como ferramentas para o ensino e aprendizagem do idioma. Assinala que o desenvolvimento do professor com cursos de aperfeiçoamento realizados por escolas de idiomas pode ser um bom caminho para enriquecimento das aulas. A autora fundamenta a ação pedagógica por intermédio do Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º ano do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de São Paulo.

Investindo na negociação dos sentidos que emergem das práticas e, para dar sustentação ao apresentado, a autora descreve uma atividade desenvolvida com alunos do 1º ao 4º ano na qual foram utilizadas canções e dobraduras.

“Métodos de Pesquisa Estudantil: uma experiência dentro do ambiente escolar”, por Andreza da Cunha Herrera (2013), traz uma ação importante e anterior à própria pesquisa, o método. A autora relembra os meios de pesquisa anteriores à rede globalizada que demandavam as valiosas visitas às bibliotecas, consultas às enciclopédias, entre outros, e que, na atualidade, foram em grande medida substituídos pela pesquisa eletrônica. Traz um breve relato de amostragem de sexto, sétimo e oitavos anos do Ensino Fundamental acerca da experiência sobre as formas de pesquisas que são utilizadas pelos educandos de uma instituição educacional pública. O resultado às interrogações da autora foi levantado por intermédio de questionário entregue aos alunos para a produção dos dados.

Numa perspectiva complementar, “Formação do Estudante Pesquisador e o Trabalho com o seu Perfil: um olhar a partir da docência da Língua Portuguesa”, por Débora Oliveira Andrade (2013), problematiza e prescreve as interferências possíveis de um professor de Língua Portuguesa em relação ao estímulo junto aos educandos no sentido da formação de cidadãos críticos, com poder argumentativo e questionador.

Ainda sobre a questão de formação de alunos pesquisadores, Cláudia Ramos de Andrade Cavassini, em “A pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como Prática Educativa, Promovendo a Autonomia do Aluno na Busca do Saber” (CAVASSINI, 2013), provoca os leitores, inquirindo: podemos fazer da pesquisa um modo de educar? Como promover a autonomia nos educandos na busca de novos conhecimentos?

A linha de discussão promovida pela autora está na “curiosidade epistemológica” sob a perspectiva de Paulo Freire, com a recusa da pedagogia bancária e com postura de insubmissão frente ao conhecimento num movimento de construção, desconstrução, reconstrução. A assunção da atuação pela pesquisa, docente e discente, defende a autora, embasada em Freire, está na própria constituição do processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, a autora apresenta uma atividade, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, relatando o ato da pesquisa como uma experiência de sucesso.

Adensando as discussões, “Reflexões Sobre a Pesquisa e a Literatura no Contexto Escolar de Hoje”, de Moisés Raimundo de Souza (2013), aborda as contribuições da literatura na formação dos jovens e as dimensões que este trabalho alcança quando educador e educandos empenham-se numa perspectiva de pesquisa. O âmago desse artigo consiste na experiência estética, quando, por intermédio da literatura, podem emergir interpretações nas dimensões social e política, relacionando a existência humana com a natureza e poetizando o mundo. O autor traz exemplos dos clássicos da literatura nacional num exercício antropológico de entendimento histórico-literário.

Lígia Prado Panighel escreveu o artigo “Professor Pesquisador: conhecendo o aluno para ampliar possibilidades de intervenções” (PANIGHEL, 2013). Nele, a autora discorre acerca de sua prática diferenciada e inclusiva com um grupo de doze educandos agrupados pelo PIC, no ano final do ciclo I, que era uma proposta da Secretaria Municipal de Educação, entre os anos de 2006-2011, com o objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar e dando condições de permanência na escola. A autora conclui relatando que tanto o material do PIC, planejado para cada aluno, quanto o ato da inserção da pesquisa, foram decisivos para que as crianças conseguissem o êxito esperado, e que considerar que o educando é um sujeito que carrega consigo emoções de toda ordem, é imprescindível.

O segundo conjunto reúne três artigos que tratam do tema inclusão e diversidade na escola, no contexto da necessidade de acolhimento “das crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O primeiro artigo discute a inclusão de alunos com deficiências; os outros dois abordam as múltiplas inteligências e a questão étnico-racial. No que tange à inclusão de pessoas/educandos com deficiência no processo de escolarização, Paulo Sílvio Ferreira e Estela Aparecida Góes Monteiro dialogaram com “Compromisso de Uma Escola Pesquisadora: conhecer e reconhecer alunos com deficiências para problematizar saberes” (FERREIRA;



GÓES, 2013). Neste, os autores trazem à realidade, por meio de inúmeros questionamentos, as angústias que assolam os educadores quando se veem incumbidos da educação de crianças/adolescentes com deficiência. Finalmente, o texto alude que a educação na escola regular não deve dicotomizar “os ditos normais e os com deficiências”, de modo que estes sejam atendidos pelos educadores que investirão mais em suas forças do que em suas dificuldades.

Com a mesma preocupação referente à inclusão e à diversidade, as professoras Selma Martins Santos, Selma Cristina Marques e Yara Marques Sanchez redigiram “A Interdisciplinaridade e as Múltiplas Inteligências como Proposta Pedagógica em uma Escola Básica” (SANTOS; MARQUES; SANCHEZ, 2013). A proposta da discussão vai ao encontro da vigência da estrutura fragmentada e fracionada do conhecimento no ensino formal. Baseadas em Edgar Morin e Gardner, as autoras entendem que a pesquisa na escola básica, bem como o reconhecimento e compreensão das múltiplas inteligências, podem redirecionar os educandos ao entendimento das conexões entre o conhecimento.

A atuação questionadora e pesquisadora por parte dos professores em relação à etnia foi abordada em “As Contribuições do Ato da Pesquisa para o Avanço na Questão Étnico-Racial”, elaborado pela professora Selma Gisele Maria. Apesar da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a professora discute que as Leis, estando para além das práticas, não garantem esse importante assunto na escola básica.

Nas escritas relacionadas, podemos perceber que em todas o tema professor pesquisador encontra-se presente. Num terceiro conjunto de artigos e encerrando esta apresentação, estão reunidos textos com o próprio tema do livro, qual seja, a pesquisa pelo professor.

Na intenção de discutir acerca do conceito de professor reflexivo, sobre a concepção de educador na atualidade e o que impele o educador a essa postura investigativa, o texto de Monie Fernandes Pacitti, intitulado “O Professor Pesquisador-Reflexivo e o seu Papel no Contexto Escolar e Social” (PACITTI, 2013), tem por objetivo, para além das bases legais, defender a emancipação do indivíduo para que este seja o autor de seu próprio conhecimento.

Seguindo esta mesma linha, a professora Kátia Martins Santos, com a escrita “Percepções sobre a Construção da Identidade Escolar com Perfil Investigativo sob a Ótica de um Professor Investigador” (SANTOS, 2013), reúne as ideias acerca de uma escola com identidade pesquisadora.

Nesse mesmo sentido, a professora Cimara Pianta Frederico, com “O Professor Pesquisador e a Aplicação dos Conteúdos Diversificados nas Aulas de Educação Física” (FREDERICO, 2013), coloca enfoque em sua própria prática como professora pesquisadora, de uma forma que seja possível a organização de uma grade que trabalhe o currículo em Educação Física com contexto e significado para os educandos.

Em “Pesquisa e a Formação de Professores: um caminho em construção”, a professora Soraya Rahal (2013) estimulou os educadores, em horário de formação continuada, sob sua orientação como coordenadora pedagógica, acerca das diferenças entre o professor pesquisador como princípio educativo e o professor acadêmico pesquisador como princípio científico.

A sala de leitura nas unidades educacionais na rede municipal de São Paulo geralmente dispõe de acervo literário-pedagógico que pode muito contribuir com a formação contínua de docentes. As professoras Ana Cristina Ferreira Albano e Arlete Aparecida Ribeiro de Souza, em “O Professor Orientador da Sala de Leitura como Ponte para o Professor Pesquisador” (ALBANO; SOUZA, 2013), propõem a instituição de um horário de pesquisa para os docentes. A proposta está em renovar a sala de leitura, o que está diretamente associado a aperfeiçoar quem passar por ela.

“A Pesquisa na Educação Básica”, por Louis Phelipe Cardoso de Oliveira, Márcia Regina Cardoso de Oliveira e Sérgio Ricardo de Oliveira (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013), tece considerações sobre o conceito de pesquisa, e desta como princípio educativo.

Além disso, observamos outras recorrências. Uma tabela foi elaborada com as categorias de análise sobre a representação da pesquisa no discurso dos professores. Que tipos de pesquisa aparecem? Quais as propostas para se trabalhar a pesquisa em sala de aula? Como conduzem o processo de pesquisa?

Nos artigos, há nítida aceção da necessidade de formação do professor como pesquisador e de pesquisa na escola em todos os textos. Dos dezoito artigos escritos pelos professores, sete deles apresentaram de alguma forma seus relatos de práticas, e os onze restantes se mantiveram teóricos. Contudo, entre aqueles que relataram suas práticas, ou seja, os de Brito, Cardoso e Gracioso, Dias, Herrera e Cavassini, chamou-nos a atenção o fato de considerarem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e, desse modo, organizarem a escrita perpassando e conectando os sujeitos envolvidos no processo. Dentre esses, Brito, Cardoso e Gracioso mantiveram-se atentos ao “questionamento reconstrutivo” (DEMO, 2011), definindo os objetivos e métodos da prática, selecionando o objeto de pesquisa

junto aos educandos, construindo hipóteses e divulgando os resultados dos trabalhos à comunidade educativa.

Quadro 3 - Síntese dos autores e temas do livro Escola Pesquisadora

Autor(es)		Refere-se à pesquisa na escola	Formação de Professor / Pesquisador	Relato de prática professor	Bases Legais
1	Barros e Ramos	X	X	X	
2	Souza	X		X	
3	Brito, Cardoso e Gracioso	X		XX	X
4	Pacitti	X			XX
5	Maria	X	X		XX
6	Frederico	X	X	X	X
7	Rahal	X	X		
8	Andrade	X	X		
9	Dias	X	X	X	X
10	Albano e Souza	X	X		X
11	Herrera	X		X	
12	Cavassini	X	X	X	
13	Santos	X	X		
14	Santos, Marques e Sanchez	X	X		
15	Panighel	X			
16	Cavenago	X	X		
17	Oliveira, Oliveira e Oliveira	X	X		
18	Ferreira e Monteiro	X	X		

Fonte: Autoria própria.

Outra experiência que mereceu atenção foi a da autora Dias (2013). Ela justificou o ensino de Línguas Estrangeiras como relevantes à educação dos indivíduos e orientou sua escrita demonstrando sua prática na direção do processo de ensino e aprendizagem do idioma inglês como língua para aprender e língua para viver, de forma que a primeira se traduza como processo de aprendizagem e, a segunda, como todas as maneiras que os seres humanos a utilizam no seu dia a dia. A professora aproveitou a curiosidade dos educandos e, valendo-se do aspecto lúdico, proporcionou experiências bem-sucedidas que os motivaram à obtenção de outros sucessos.

Em resumo, o livro “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação” se apresenta como parte de um projeto que reúne dezoito artigos de professores de uma unidade educacional pública municipal com a finalidade de refletir a própria prática, mantendo-se fiel à natureza do trabalho. Neste contexto, em alguma medida, esses educadores saíram do lugar de tutela por

políticas públicas da ordem de cima para baixo e ousaram na produção de conhecimento a partir do local de trabalho, o que pode ter se constituído como currículo oculto. Embora seis artigos tivessem um tom prescritivo, todos eles estiveram alinhados à proposta de escola pesquisadora e à pesquisa como princípio educativo em nível da escola básica. O trabalho desses professores, neste primeiro momento, esteve circunscrito às ações pedagógicas e, sem estabelecerem relação com as produções dos alunos, basicamente relatou o ensino, sem muita relação com a aprendizagem.

Esses educadores, sob a perspectiva da escola pesquisadora, dialogaram com elementos e momentos indicadores da gênese de uma obra: o saber, a técnica, o desejo, o trabalho, o lúdico, a seriedade, o social, o utópico, as representações, a forma, a presença e a ausência se entrecruzando, consolidando-se ou se superando, dialeticamente, nas condições e circunstâncias de uma escola pública. Essa reunião de elementos e momentos pode ter se antecipado às Políticas da SME de São Paulo, e, em seu desenvolvimento, como genealogia, ter dado as condições do despertar de uma Obra (LEFEBVRE, 2006).

Uma parte importante do projeto da escola foi a formalização de trabalhos pelos alunos por intermédio da pesquisa e seus registros consolidados em TCC. Tivemos acesso a dez trabalhos nos momentos em que as Políticas da SME ainda não vigoravam, por esse motivo, entendemos que há uma legitimidade ainda maior em analisá-los, relacionando-os aos registros e discursos dos educadores.

## 2.4 OS TRABALHOS DOS ALUNOS E OS RESULTADOS ESCOLARES

Os trabalhos de finalização de ciclo, realizados pelos alunos desde 2010, são parte importante deste estudo, afinal, a existência deste registro, a partir de pesquisas organizadas como TCC, chamou a atenção para as atividades pedagógicas da escola. Deste modo, serão apresentados, neste momento, alguns títulos obtidos junto à coordenação da escola, para, mais à frente, proceder às análises. Na sequência, exibiremos quadros de: distribuição do número de notas; distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas dos bimestres do ano letivo; cálculo das médias das notas de acordo com os bimestres; e determinação das medianas das notas nos respectivos bimestres. Os gráficos mostrarão a distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas dos bimestres do ano de 2012, 2013 e 2014. As tabelas evidenciarão a distribuição absoluta e relativa e, ainda, a percentual das notas obtidas; por fim, o IDEB observado entre 2005 e 2015.

### 2.4.1 Trabalhos de finalização de ciclo - TCC

São apresentados no quadro a seguir alguns títulos dos trabalhos de TCCs entre os anos de 2010 a 2014. Deste universo, foram selecionados dois trabalhos que correspondem a artigos escritos por professores, de modo que, mais à frente, serão discutidos e relacionados detalhadamente.

A escolha obedeceu ao critério de relacionar a teoria e a prática dos professores escritores de artigos à escrita dos textos dos alunos. Desse modo, foi possível alinhar: o professor autor-orientador, a teoria que o embasa, o discurso nas entrevistas e a prática descrita relacionando com o trabalho desenvolvido pelos alunos. As análises propriamente ditas serão objeto de nossa atenção no capítulo IV deste trabalho. Neste momento, a fim de sintetizar as informações, foi elaborado um quadro com os títulos dos trabalhos, área do conhecimento e ano em que foram realizados.

Quadro 4 – Trabalhos de Conclusão de Ciclo entre 2010- 2014

Matemática	As dificuldades de se aprender matemática Geometria na natureza	2010
Inglês	A influência do <i>Hip Hop</i> na juventude brasileira Países que utilizam o inglês como o segundo idioma	2010
	A influência de jogos de vídeo game na aprendizagem de língua inglesa	2013
Língua Portuguesa	A importância da leitura na formação do cidadão *	2010
	Música: importante veículo de comunicação Publicidade	2012
	As crônicas de Walcyr Carrasco	2013
História	Comunismo no Brasil Cultura de Massa	2011 2013
	História da dança	2013
Educação Física	Atividade física na melhor idade*	2013

Fonte: Autoria própria.

Observa-se que as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e História relacionaram seus conteúdos às vivências dos alunos quando abordaram temas atuais como *Hip Hop*, jogos de *vídeo game*, música e cultura de massa, entre outros. No entanto, os focos de nossas observações foram nos seguintes trabalhos: “Atividade física na melhor idade”, cujas adolescentes autoras realizaram uma experiência de alteridade ao discutirem um tema que ainda se encontra longe de sua realidade; e “A importância da leitura na formação do cidadão”, dos adolescentes Karolainy R. dos Santos e Michael Jackson Santos da Silva.

## **2.4.2 Resultados objetivos da avaliação dos alunos pelos professores**

As tabelas, os quadros e os gráficos a seguir facilitarão a compreensão do fenômeno em estudo, uma vez que apresentam os dados de modo resumido, oferecendo uma visão geral dos resultados objetivos da avaliação local da EMEF.

A Escola pesquisadora vem se desenvolvendo desde 2010, mesmo antes de haver a regulamentação pela SME–SP, em 2013. No ano de 2010, já havia o registro de Trabalho de Conclusão de Curso (TCCs) de alunos das séries finais da referida EMEF. Dessa forma, e buscando tornar objetivo quais foram as influências desse processo inovador numa escola de Ensino Fundamental e nos processos de ensino e aprendizagem, viabilizaremos uma regressão até o ano de 2011, num determinado agrupamento de alunos da 5ª série A/ 6º ano em 2011 a 8ª série/ 9º ano em 2014, esclarecendo que essa turma de alunos basicamente se constituiu a mesma no decorrer do curso, sendo composta por 36 alunos, 34 frequentes.

Tivemos acesso ao livro de ata de registro dos conceitos e notas de conselho de classe de forma que estes foram tabulados no 1º bimestre de 2012, conselho final de 2012, 1º semestre de 2013, referente ao mesmo agrupamento de alunos. O critério de organização desses conceitos e notas para as análises foi a somatória dos conceitos P, S, NS, ao longo do ano e, de zero a dez após a implantação do Programa Mais Educação da Prefeitura de São Paulo, que alterou os critérios objetivos das avaliações de conceitos, constituindo as notas. Foram somados todos os conceitos – Não Satisfatório (NS), Satisfatório (S), Plenamente Satisfatório (P) – nas diferentes disciplinas com o objetivo de verificar se as práticas desenvolvidas pela equipe de educadores da escola contribuíram para a melhoria dos resultados objetivos dos alunos. Na sequência, são apresentados e analisados os dados, para os quais nos valem dos quadros com estudos estatísticos.

Quadro 5- Distribuição do número de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 8ª série / 9º ano.

Notas	1º B	2º B	3º B	4º B
1,0	23	10	11	1
2,0	17	7	6	0
3,0	26	13	3	1
4,0	36	16	15	0
5,0	48	72	55	93
6,0	34	42	47	31
7,0	32	43	36	47
8,0	21	21	38	34
9,0	8	4	13	17
10,0	0	0	3	0
Total	245	228	227	224

Fonte: Ata de registro de notas da EMEF.

Quadro 6- Distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas de 8ª série / 9º ano segundo o bimestre letivo, 2012.

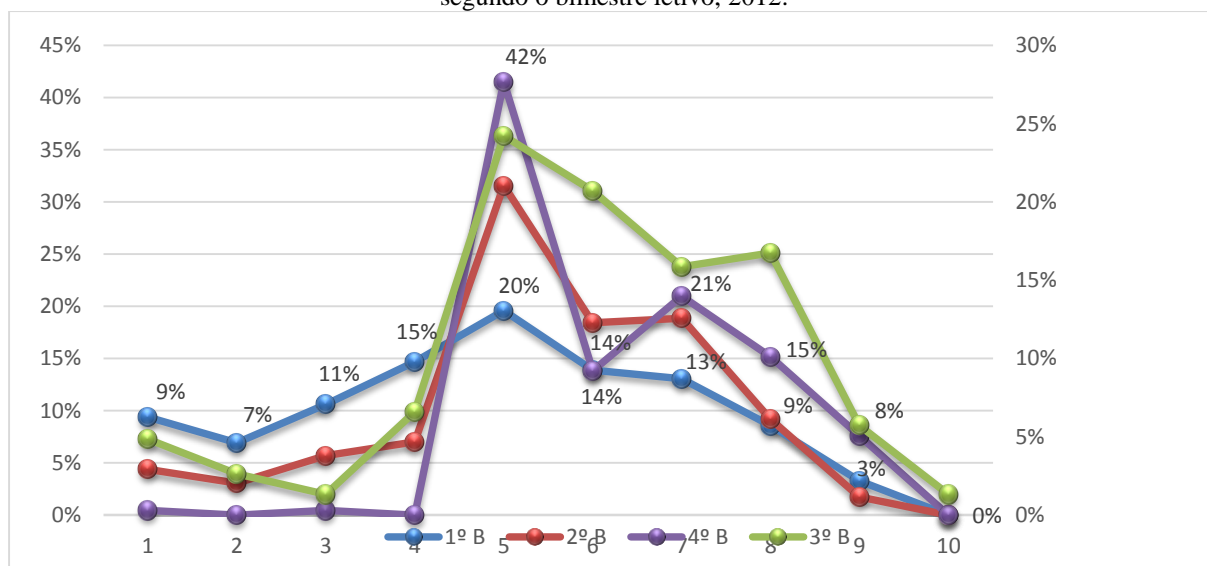
	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0	8,0	9,0	10,0
1º B	9%	7%	11%	15%	20%	14%	13%	9%	3%	0%
2º B	4%	3%	6%	7%	32%	18%	19%	9%	2%	0%
3º B	5%	3%	1%	7%	24%	21%	16%	17%	6%	1%
4º B	0%	0%	0%	0%	42%	14%	21%	15%	8%	0%

Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.

Nota-se no quadro que a distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas de 8ª série / 9º ano, segundo o bimestre letivo, 2012, tiveram elevação gradativa de 5,0 a 7,0 no decorrer dos bimestres.

Gráfico 1- Distribuição percentual do número de notas dos alunos nas várias disciplinas de 8ª série / 9º ano segundo o bimestre letivo, 2012.



Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.

No gráfico de linhas, acima, é possível observar que as distribuições de frequência (da escala de 1,0 a 10,0), quanto ao bimestre, apresentam diferenças. A linha referente ao primeiro bimestre apresenta certa simetria em relação à posição central da escala (~ ponto 5), mas difere das demais, pois elas exibem concentração de frequência à direita do centro da distribuição do primeiro bimestre (~ponto 5). Dessa forma, as linhas que representam a distribuição de frequência das notas nas várias disciplinas indicam haver uma melhora dos resultados na passagem de um bimestre para o seguinte no transcorrer do ano letivo.

Quadro 7 - Cálculo das médias das notas segundo o bimestre

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Somas	Médias
1. B	9%	7%	11%	15%	20%	14%	13%	9%	3%	0%		
	9%	14%	32%	59%	98%	83%	91%	69%	29%	0%	484%	4,8
2. B	4%	3%	6%	7%	32%	18%	19%	9%	2%	0%		
	4%	6%	17%	28%	158%	111%	132%	74%	16%	0%	546%	5,5
3. B	5%	3%	1%	7%	24%	21%	16%	17%	6%	1%		
	5%	5%	4%	26%	121%	124%	111%	134%	52%	13%	596%	6,0
4. B	0%	0%	0%	0%	42%	14%	21%	15%	8%	0%		
	0%	0%	1%	0%	208%	83%	147%	121%	68%	0%	629%	6,3

Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.



Quadro 8- Determinação das medianas das notas segundo o bimestre

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. B	9%	7%	11%	15%	20%	14%	13%	9%	3%	0%
	9%	16%	27%	42%	61%	75%	88%	97%	100%	100%
2. B	4%	3%	6%	7%	32%	18%	19%	9%	2%	0%
	4%	7%	13%	20%	52%	70%	89%	98%	100%	100%
3. B	5%	3%	1%	7%	24%	21%	16%	17%	6%	1%
	5%	7%	9%	15%	40%	60%	76%	93%	99%	100%
4. B	0%	0%	0%	0%	42%	14%	21%	15%	8%	0%
	0%	0%	1%	1%	42%	56%	77%	92%	100%	100%

Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.

As médias da distribuição das notas por bimestre (4,8; 5,5; 6,0 e 6,3) indicam elevação dos resultados bimestre a bimestre. Se todas as notas ou pontuações forem ordenadas de modo crescente, no caso da 8ª série/9º ano, as medianas das distribuições das pontuações (notas de 01 a 10) no primeiro e segundo bimestres estarão em 5, enquanto, no terceiro e quarto bimestres estarão em 6. O que mostra que houve uma melhora nos resultados com o desenvolvimento do ano letivo; deve-se ressaltar que a mediana garante que pelo menos 50% das notas são iguais ou mais altas que a mediana.

Tabela 1 - Distribuição absoluta e relativa de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano e da 7ª Série/8º Ano, 2012.

	6ª Série/7º Ano		7ª Série/8º Ano	
	2012		2013	
	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
NS	90	51	77	84
S	162	163	162	155
P	28	48	30	41
Total	280	262	269	280

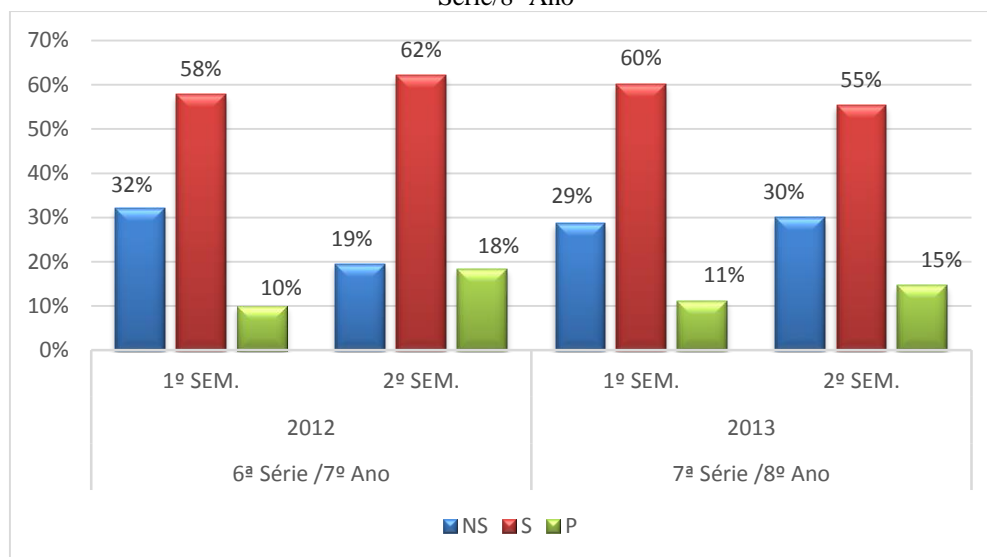
  

	6ª Série /7º Ano		7ª Série /8º Ano	
	2012		2013	
	1º SEM.	2º SEM.	1º SEM.	2º SEM.
NS	32%	19%	29%	30%
S	58%	62%	60%	55%
P	10%	18%	11%	15%

Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.

Gráfico 2 -Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano e da 7ª Série/8º Ano



Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.

Dado que da 6ª Série/7º Ano para 7ª Série/8º Ano os critérios de avaliação foram mantidos, verificou-se melhora no desempenho do primeiro para o segundo semestre da 6ª Série/7º ano porque: a frequência da classificação NS teve queda de 13%; a frequência de plenamente satisfatório teve acréscimo de 8%; e a frequência de satisfatório foi mantida.

Na 7ª Série/8º Ano, o desempenho dos alunos foi mantido do primeiro ao segundo semestre, pois as diferenças entre as frequências não superam 5%. Verificou-se, também, que são muito semelhantes às distribuições referentes ao primeiro semestre de 2012 e ao primeiro semestre de 2013. Uma questão que nos preocupa é saber se é possível responder à pergunta: houve alguma melhora nos resultados do ano de 2014 em face dos períodos anteriores?

Em princípio, pensamos que não, pois a comparação entre os períodos enfrenta um problema conhecido: a mudança do critério de avaliação. No entanto, quando gestores ou professores têm avaliações numa escala de 10 pontos, há grande chance de que trabalhem com a seguinte classificação: NS para as quatro primeiras pontuações (1, 2, 3 e 4); S para as três pontuações seguintes (5, 6 e 7) e P para as pontuações mais altas (8, 9 e 10). Sob essa hipótese, foi elaborado o quadro que segue.

Tabela 2 - Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 8ª Série/9º Ano

	<b>8ª Série /</b>	
	<b>9º Ano</b>	
	<b>2014</b>	
	1º SEM.	2º SEM.
NS	31,3%	8,2%
S	57,3%	68,5%
P	11,4%	23,3%

Fonte: Autoria própria.

Estatística: Miriam Bizzocchi, Fundação Carlos Chagas FCC.

Na tabela acima, mediante o arranjo descrito, nota-se uma queda apreciável na frequência de NS (31,3% para 8,2%) e o crescimento tanto de S (57,3% para 68,5%) quanto de P (11,4 para 23,3%). Esse arranjo das pontuações das avaliações da 8ª Série/9º ano, mesmo que não fosse confrontado com os dos dois anos anteriores, indica que os resultados das avaliações melhoram do primeiro para o segundo semestre. Comparado aos dois anos anteriores (6ª Série / 7º Ano e 7ª Série / 8º Ano), indica o melhor resultado dos três períodos.

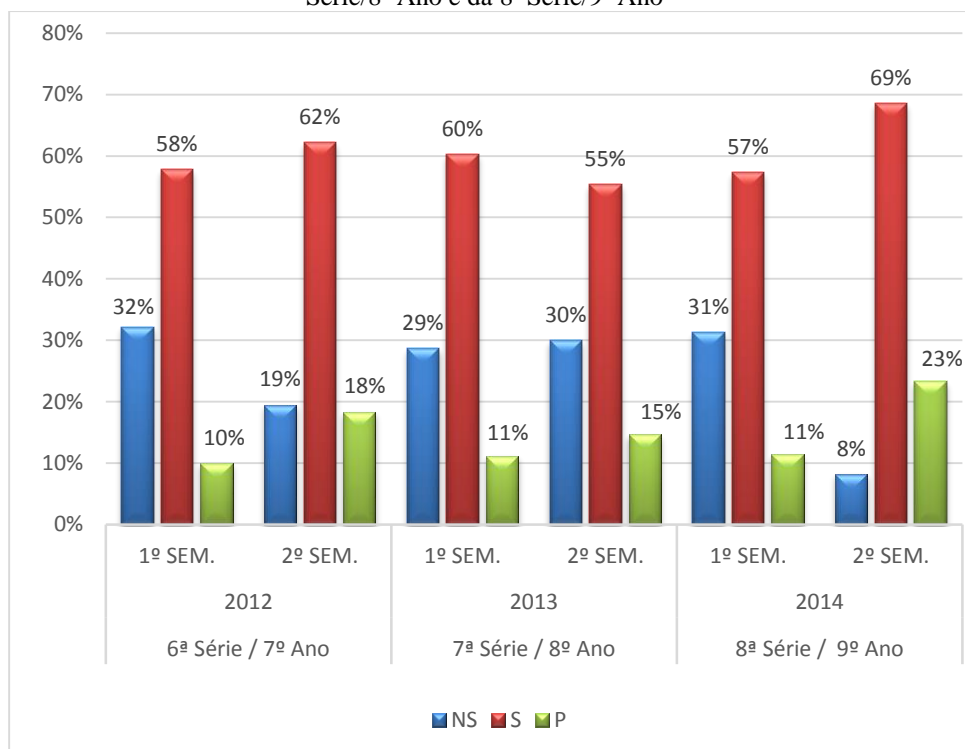
Tabela 3 - Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano, da 7ª Série/8º Ano e da 8ª Série/9º Ano

	<b>6ª Série /</b>		<b>7ª Série /</b>		<b>8ª Série /</b>	
	<b>7º Ano</b>		<b>8º Ano</b>		<b>9º Ano</b>	
	2012		2013		2014	
	1º SEM.	2º SEM.	1º SEM.	2º SEM.	1º SEM.	2º SEM.
NS	32%	19%	29%	30%	31%	8%
S	58%	62%	60%	55%	57%	69%
P	10%	18%	11%	15%	11%	23%

Fonte: Ata de registros de conselho de classe da EMEF Sebastiana da Silva.

Tabela: Miriam Chizotti Fundação Carlos Chagas – FCC.

Gráfico 3- Distribuição percentual de notas obtidas pelos alunos nas várias disciplinas da 6ª Série/7º Ano, da 7ª Série/8º Ano e da 8ª Série/9º Ano



Fonte: Ata de registros de conselho de classe da EMEF Sebastiana da Silva.  
Estudos estatísticos: Miriam Chizotti Fundação Carlos Chagas – FCC.

Em suma, os estudos estatísticos demonstram haver uma melhora dos resultados na passagem de um bimestre para o seguinte no transcorrer do ano letivo. A mediana garante que pelo menos 50% das notas são iguais ou mais altas que a mediana.

### 2.4.3 O índice de desenvolvimento da escola básica – Ideb

Em 2014, foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), os dados referentes ao IDEB das escolas brasileiras. Estes são os resultados da EMEF pesquisada:

Quadro 9 - IDEB verificado 4ª séries / 5º anos

	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
2005	4,1	
2007	4,5	4,1
2009	5	4,5
2011	5,4	4,9
2013		5,2
2015	5,8	5,4

Fonte: Autoria própria.

Quadro 10- IDEB verificado 8ª série/ 9º ano

	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
2005	3,8	
2007	3,8	3,8
2009	4,3	4
2011	4,9	4,2
2013	4,8	4,6
2015		5,0

Fonte: Autoria própria.

Não foram divulgados os resultados de 2013 das 4ª séries / 5º anos pelo governo. Os últimos dados revelam um crescimento contínuo, uma melhoria nas aprendizagens dos alunos dos anos iniciais. Em relação aos anos finais, a escola alcançou a meta, mas houve pequena queda em relação ao ano de 2011, de 0,1 (GARCIA, 2015).

Sintetizando, o IDEB 2015 nos anos iniciais da rede municipal já atingiu a meta, mas teve queda e não alcançou 6,0. Há o desafio de buscar garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Já nos anos finais da rede municipal, o IDEB 2015 atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0; pode melhorar para garantir que mais alunos aprendam e com um fluxo escolar adequado. Observa-se o índice acima do projetado para o Fundamental I a partir de 2007, e, no Fundamental II, o índice acima do projetado a partir de 2007; logo, a escola estava num processo virtuoso no que se refere à relação ensino e aprendizagem.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ESCOLA DOCUMENTADA E OS RESULTADOS DOS ALUNOS

Os usuários da referida EMEF advêm de histórico de lutas sociais por garantia de seus direitos de moradia, bem como também de assistência pelas diferentes instituições. Pudemos presenciar numa reunião de conselho de escola a participação de um senhor, um líder comunitário, fator que nos levou a pensar que ele seria, entre outros pais da comunidade, uma forte representação e também uma figura mediadora entre escola e comunidade. Naquela região, berço de lutas populares travadas contra o Estado, também haveria o gérmen da transformação. A retomada da história da região e o relato do que se presenciou na escola na atualidade permitem descrevê-la na horizontalidade da vida social. Essa descrição (momento descritivo do

método dialético, tal como denomina Lefebvre) possibilitou uma análise em que se identifica o que pode ser chamado de germen de uma prática de transformação da população local.

Por essa genealogia inscrita na história do bairro, forças de resistências às lógicas de manutenção do estado das coisas podem estar persistindo e agindo sobre o atual. É interessante pensar que a força popular, mediadora, foi o elemento que determinou e reservou o espaço em que se daria a construção da escola, do posto de saúde e da creche.

É possível considerar que estes ares de resistência pairaram na comunidade escolar. Em dado momento no funcionamento da escola, em seu cotidiano com suas vivências, o coordenador Gil apontou uma possibilidade de ação ainda desconhecida entre educadores e educandos: o TCC. Entre diálogos e negociações, a ação mostrou-se de tal maneira exitosa a ponto de o diretor da escola propor aos educadores que estes escrevessem textos. Entretanto, ao final de 2013, as orientações da SME, voltadas à construção do Programa Mais Educação São Paulo, semelhante ao que a EMEF já realizava, fizeram com que os educadores acreditassem na possibilidade de serem os precursores da ação oficial. Se eles são – ou não – não é mais importante do que verificar que esse fato os deixou orgulhosos das ações e do reconhecimento que obtinham entre seus pares e em outras unidades escolares. Novos diálogos e novas negociações foram envidadas e os educadores organizaram um livro de artigos e também readequaram o PPP da escola focando o PEA no processo de alfabetização dos alunos, de modo que fosse praticada, desde os anos iniciais, a pesquisa como princípio educativo. Os artigos contidos no livro dos professores transitaram por suas práticas de fato, haja vista que conseguimos relacionar dois trabalhos de TCC de alunos que expressaram claramente características dos temas trabalhados pelos professores em suas escritas nos artigos.

Os resultados objetivos dos alunos, tanto das notas pelas avaliações dos professores como pelos resultados do IDEB, revelaram que houve melhoria na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, em relação aos resultados do IDEB, desde 2005 a unidade escolar já apresentava a superação das metas estabelecidas. De certo, as ações da escola estiveram de algum modo ordenadas e coordenadas para esses fins antes mesmo da mudança do ensino com a pesquisa como princípio educativo. Uma assertiva em Lefebvre (2006, p. 297) pode ajudar a pensar este episódio: “não há acaso e nem determinismo que fique submisso à vontade”. Aquela equipe de educadores já perseguia uma mudança cultural da escola.

## CAPÍTULO III A ESCOLA VIVIDA: PRÁTICAS E SUJEITOS

*“e aí nós lançamos esse menino como pesquisador, mas pesquisador do quê? Do próprio espaço”* (Carlos, diretor de escola)

Neste capítulo serão apresentadas algumas práticas da escola, a equipe gestora, diretor, duas assistentes e dois coordenadores, três professores de ciências, dois de língua portuguesa, um de inglês, um de história e um de geografia, bem como dez alunos egressos que foram localizados em ETEC. Salientamos que os nomes reais dos sujeitos bem como o da escola foram preservados.

### 3.1 ALGUMAS DINÂMICAS ESCOLARES

Em nosso intento de pesquisa, pudemos participar observando algumas reuniões de JEIF com os professores do Fundamental II orientadas pelo coordenador Gil e pelo menos uma reunião de conselho de escola, presidida pelo diretor Carlos e com a participação da comunidade escolar.

#### 3.1.1 Reunião de jornada especial integral de formação – JEIF

Reunião de Jornada Especial de Formação Integral – JEIF, das 12h às 13:30h aproximadamente. Na pauta da reunião deste encontro estavam as propostas de temas para serem “oferecidos” aos alunos do ciclo autoral para a realização do TCA ao final do ano de 2015.

O coordenador discorreu sobre a ideia de adequar o Trabalho Colaborativo Autoral que a EMEF está acostumada a realizar, aproximando-se das normas de TCA conforme proposta da Secretaria Municipal da Educação; o agrupamento de alunos com o professor orientador de um determinado tema era nomeada de oficina. Argumentou acerca da finalidade dos TCAs - que seria pesquisar, discutir, selecionar e criticar dados importantes sobre um tema proposto. As etapas do trabalho aconteceriam por sorteio a partir do segundo bimestre e com divisão em temas que se aproximassem mais do mundo dos alunos e da realidade deles. A mudança que estava sendo proposta era a de que, ao invés de serem divididos por disciplinas, seriam sete grandes temas com oito subtemas, logo, os quatro oitavos anos e os três nonos anos estariam

contemplados, de maneira que cada ano ficaria com um grande tema subdividido em pequenos temas para serem desenvolvidos pelos grupos de alunos. Na prática, os temas chegaram à reunião prontos, a partir das explicações acima, tendo sido proposta discussão para validação ou reformulação.

Os temas seriam:

1. Saúde {campanhas de prevenção, atendimento, programa de saúde, programas assistenciais, Centro de Atendimento Psiquiátrico - CAPs, relação médico especialidades, acesso ao medicamento};
2. Violência {criminal, tipificação e quantidade, contra crianças e adolescentes, violência na escola, *bullying* e *cyberbullying*, idosos, gênero, raça e religião, psicológica, violência contra a mulher, no trabalho (assédio moral e sexual)};
3. Mobilidade Urbana {acessibilidade, transporte público (ônibus e metrô), infraestrutura (ruas e avenidas), interligação entre bairros e cidades, tipos de moradia, serviços públicos, carências do bairro, caos no trânsito e transportes alternativos};
4. Educação {mercado de trabalho, tecnologia na educação, escola de idiomas, cursos profissionalizantes, tipos de escolas, redes sociais no processo educativo, curso superior, *softwares* educativos};
5. Cultura {esportes, espaços culturais do entorno, áreas de lazer, tribos urbanas (*rock*, *punk*), casas de espetáculos, redes sociais, meios de comunicação de massa (consumo e consumismo)};
6. Ciência e Tecnologia {televisão a cabo, *smartphones*, acesso à internet (benefícios e malefícios), acesso da comunidade a *Wi-Fi*, o ambiente escolar como um ambiente tecnológico, vídeo game};
7. Meio Ambiente {Consumo da água, enchentes, córregos, a distribuição do verde, polo petroquímico, poluição do ar, fontes de energia, lixo urbano, saneamento básico}.

O coordenador salientou a importância dos temas serem discutidos e elencados a partir da vivência e do entorno dos alunos, por um tipo de discussão a fim de amarrar com as situações mais próximas dos alunos, levando-se em conta a proposta da “Voz e Vez”; nesse sentido, uma professora argumentou sobre a necessidade de perguntar aos alunos se os assuntos e temas seriam pertinentes e contemplavam – ou não – as suas situações cotidianas. Afinal, ninguém melhor do que eles para definir tal aspecto. A mesma professora discorreu sobre o conhecimento que os alunos trazem para a escola, relatando que é surpreendida por eles, por aquilo que eles já sabem. O coordenador argumentou que todos os temas estavam sendo apresentados como sugestão para que os TCAs não ficassem soltos, como por exemplo, ao



abordar o meio ambiente, eles poderiam mencionar o rio Amazonas, que é importante, mas o ideal é que eles partam da região em que vivem. A ideia é que os temas sejam sorteados e os subtemas também, de modo que este fato conduziria, inclusive aos professores, a pesquisarem outras áreas além da sua própria área de conhecimento.

Aparentemente, na tentativa de acalmar os professores, o coordenador discorreu acerca das ações nas atividades docentes como sendo processo, ou seja, os conteúdos como meio num processo sem fim, e sobre o qual muito raramente se consegue comprovar o alcance e a validade das ações, visto que os alunos saem da escola, vão para outros locais, etc.; contudo, sempre se espera que eles estejam melhores. Ele criou uma imagem afirmando que praticamente não existe vitória em educação porque sempre os educadores estão ocupados com a luta. Por fim, foi lembrado que, a partir do segundo bimestre, as atividades do TCA como produção escrita valeriam 20% das notas dos alunos e, minimamente, eles deveriam entregar folha de rosto do trabalho e resumo. No terceiro bimestre, a entrega deverá conter trabalho escrito, capa, folha de rosto, sumário, introdução, desenvolvimento, considerações finais e bibliografia. Como poderia ser a apresentação dos trabalhos de TCAs? A ideia cotada é a de que as apresentações possam ser por imagem, animações, áudios, filmagens, com um tempo mínimo de apresentação, contudo, todos deveriam se expressar na apresentação. O coordenador continuou suas orientações no sentido de esclarecer a divisão dos trabalhos por temas e subtemas, sendo que os grupos de alunos deveriam se organizar de forma que os subtemas tenham uma cronologia, observando-se que os assuntos sejam tratados com começo, desenvolvimento e finalização. Com o trabalho dividido dessa forma não haveria a possibilidade de que não houvesse sua execução, pois se algum grupo não o fizesse, haveria um hiato no âmbito do grande tema.

Diante do exposto, uma professora se interpôs questionando sobre quais ações coletivas seriam discutidas e combinadas para incentivar um grupo de alunos a realizar o trabalho, pois ela sentia que não seria produtivo o professor fazer “marcação cerrada”; neste mesmo sentido, o professor de informática educativa agregou sua opinião afirmando que sem o apoio da coordenação seria quase impossível tal intento, pois, em várias ocasiões no ano de 2014 ele ficou à espera dos alunos, que não apareciam para a digitação. O coordenador enfatizou que os trabalhos de TCAs não eram opcionais, faziam parte de um projeto da escola que foi regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação, logo, teriam de ser feitos; sublinhou ainda que os professores orientadores, nas oficinas, ocupar-se-iam desse encargo.

### 3.1.2 Reunião de conselho de escola

Após o término do período das 7h00 às 11h50, no dia 30 de abril de 2015, aconteceu uma reunião de conselho de escola. Tal encontro foi aberto pelo diretor da unidade apresentando a nova presidente do conselho e esclarecendo que é este quem inicia a reunião e que caberia a ele os esclarecimentos necessários. Na sala que estava sendo ocupada havia pais, vários alunos e alunas, professores e todos os membros da gestão.

A presidente cumprimentou o grupo afirmando que o diretor já havia passado a ela a pauta da reunião e que os assuntos seriam: a festa junina, prestação de contas da Associação de Pais e Mestres – A.P.M e do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, o primeiro repasse de 2015 para a escola, sobre materiais escolares e outros assuntos.

O diretor tomou a palavra discorrendo acerca da solicitação da presidente em abrir discussão sobre o item lição de casa das crianças da escola e de um material (agenda) que havia chegado para ser entregue aos alunos. Pediu aos presentes sugestões para serem acrescentadas na pauta. Como não houve manifestação, prosseguiu falando da necessidade que a escola sente da participação dos pais naquele espaço de discussão e esclareceu que seriam duas reuniões a acontecer para prestação de contas da A.P.M.

Relatou que a festa junina ocorreria em 27 de junho, em função da mudança de calendário da escola por uma ponte de feriado, 20 de abril; arguiu sobre a origem da festa junina afirmando que há um pensamento unânime entre as pessoas no sentido de que a referida festa é católica, vinculada à igreja católica e aos santos. Argumentou que absolutamente não se trata disso, pois festa junina é cultural, é da cultura brasileira em agradecimento à produção de alimentos e que, por coincidência, as comemorações dos santos católicos se encontram no mesmo período, de modo que a igreja católica se apropriou das comemorações do período.

Em defesa das comemorações do mês de junho e tentando estabelecer relação com o domínio pedagógico, o diretor argumentou que, com o crescimento das religiões e, principalmente, da evangélica, torna-se importante que elas dialoguem, de modo que não haja movimentos de resistência das famílias em aderirem às festas em virtude de suas diferentes crenças. Ao contrário disso, seria importante relacionar o momento do mês de junho às expressões corporais, aos musicais e a todos os preparativos como atividades pedagógicas.

Houve o esclarecimento, por parte do gestor, de que no dia da festa os alunos e alunas teriam o lanche garantido pela empresa de alimentação terceirizada contratada pela prefeitura de São Paulo, o que significava que não haveria qualquer tipo de pagamento. O diretor fez, então, uma ressalva de que a festa é aberta ao público e, assim sendo, a A.P.M. pode fazer

atividades pelas quais serão cobradas, desde que autorizadas pelo conselho de escola. A A.P.M. solicitaria, então, a aprovação de realização de outras atividades com custos, a fim de conseguir arrecadar fundos que seriam revertidos aos alunos. Perguntou diretamente se todos os presentes autorizavam; foi unânime a concordância.

Um líder comunitário pediu a palavra e afirmou que há trinta anos trabalhava com movimento pró-moradias e que nunca houve qualquer problema em decorrência das diferentes vertentes de fé. Relembrou sua militância na escola, o bom relacionamento desta com a comunidade e trouxe para a reunião a genealogia da comunidade, as memórias da história de resistência, luta, determinação e conquistas das pessoas daquele bairro – que em grande medida são a ancestralidade daquelas crianças – e que ainda residem na região.

Na sequência, o gestor explicou que as vendas seriam terceirizadas, com entidades que montariam suas barraquinhas e, após as vendas, dariam uma pequena parte para a escola pela ocupação do espaço e concessão de público consumidor.

Foi lembrado que, para uma maior participação, a comunidade estava convidada a fazer doações, por intermédio das crianças, de produtos como sabonetes, arroz, feijão, refrigerante, sal e que as salas teriam uma premiação após a apuração dos pontos: duas salas do período da manhã (Fundamental II) e duas salas do período da tarde (Fundamental I) ganhariam um passeio para o SESC Itaquera.

Houve um momento de descontração entre todos quando foi narrada uma história que aconteceu no ano anterior, ou seja, em 2014, quando um garotinho, animado devido à premiação da festa, levou uma sacola para a escola com toda a compra do mês da família; horas depois a mãe do menino apareceu na escola pedindo para que desconsiderassem a doação e que tudo fosse devolvido.

A festa junina na escola parece estar consagrada entre a comunidade escolar e, por meio das declarações do diretor, parece que se utilizaram desse tema como transição dos TCCs para a pesquisa como princípio educativo em todos os anos do ciclo.

### **3.1.3 Algumas considerações das dinâmicas escolares**

Pela observação da reunião de JEIF, foi possível perceber que o coordenador, de antemão, preparou uma lista com as divisões e subdivisões dos temas a serem trabalhados com os alunos. Como já registrado, uma professora argumentou sobre a necessidade de se perguntar aos alunos se os assuntos e os temas eram pertinentes e se contemplariam suas situações

cotidianas. Também ficou evidente a preocupação do coordenador com os resultados objetivos do processo, a fim de que, das notas da avaliação dos TCCs, uma porcentagem fosse convertida para as avaliações dos alunos. Interessante observar que o professor da sala de informática reclama a ausência dos alunos na digitação dos trabalhos, enquanto o professor Arnaldo, de Língua Portuguesa, e a professora Helena, de História, mencionaram que as salas de leitura e de informática trabalham em seus limites. Podemos perceber tal preocupação no discurso e nas práticas do coordenador Gil – quando este prepara uma lista de temas a serem “oferecidos” aos alunos e pensa sistematicamente como converter o produto dos trabalhos em notas objetivas.

Tal comportamento lembra o afirmado por Hargreaves (2002, p. 154) a respeito da existência de tentativas de “adequar projetos e iniciativas novas em velhas estruturas insensíveis, em oposição em transformar as estruturas para que elas acomodem e sustentem novos propósitos e novas práticas”. Hargreaves (2002) assevera ainda que educadores, alunos e suas famílias acabam ficando institucionalizados de tal forma que o currículo, a duração das aulas e o sistema de avaliação com notas são considerados mais do que uma forma de se fazer educação, mas como o único modo de se fazer educação por intermédio da escola.

Entretanto, pelo que pudemos observar até agora, a escola persegue uma mudança cultural e este pode ser um bom caminho para que se alcance a mudança conjuntural e mesmo estrutural.

A ancestralidade dos educandos, bem como seus ancestrais, pais e avós frequentam e participam dos colegiados da escola, C.E., A.P.M., reuniões de pais, como também da organização das festas comunitárias e de outros momentos para os quais são convidados. Um fato importante a ser considerado quando nos referimos à ancestralidade e aos ancestrais é a história da comunidade, que é marcada por resistências, lutas e conquistas, sendo provável que haja pertencimento deles em relação à escola. Os alunos daquela instituição de ensino, em alguma medida, trazem em si a história da própria escola como genealogia da comunidade. Entender essas forças como atuantes e transformadoras, nesse contexto, tem um valor que as notas objetivas não conseguem alcançar.

### 3.2 OS SUJEITOS DA ESCOLA PESQUISADA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Neste tópico, será feita a apresentação dos sujeitos da escola, dos alunos egressos, dos trabalhos de finalização de curso dos alunos, bem como das entrevistas realizadas com os sujeitos da escola pesquisada, a fim de entrelaçar os discursos orais e escritos dos educadores

buscando compreender como estes representam a relação entre suas práticas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver com os alunos.

Ao todo, foram realizadas vinte e três entrevistas, sendo treze delas com educadores da EMEF divididos em: diretor de escola, Carlos; duas assistentes, Maria e Estela; dois coordenadores pedagógicos, Gil e Kátia; três professoras de ciências, Theodora, Renata, Anna; dois professores de Língua Portuguesa, Arnaldo e Selma; uma professora de História, Victória; um professor de Inglês, Ruy; e uma professora de geografia, Helena, que exerce a orientação da sala de leitura.

No que tange aos alunos egressos, foram dez, localizados na ETEC próxima à escola.

### **3.2.1 As representações dos gestores**

Carlos - Diretor de Escola - Formação em Ciências Sociais na Fundação Santo André e complementação pedagógica. Iniciou a carreira como professor na disciplina de Geografia, mas seu desejo estava associado à gestão escolar como coordenador pedagógico, diretor ou supervisor de ensino. Um diretor havia sido designado na própria escola, mas Carlos logo em seguida assumiu, efetivamente, após concurso público, o cargo. Há dez anos na instituição, mas atuante na educação há 16 anos.

Seu início como gestor deu-se num movimento diferenciado nesta escola, visto que havia tido experiência como coordenador pedagógico numa outra EMEF pelas redondezas.

À época, os professores sentiam muitas dificuldades; a escola, muito difícil, encontrava-se numa área de ocupação, um local de passagem pela grande circulação de pessoas. As crianças não tinham a cultura escolar, como por exemplo, horário, disciplina escolar, organização de material, uniforme etc. As casas ou barracos da comunidade que a escola atendia não tinham quintal, tampouco calçada, de modo que as crianças permaneciam muito tempo nas ruas, e isso obrigava os docentes a pensar e preparar as aulas com muito cuidado.

A fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a própria qualidade da educação, foram iniciadas discussões entre os professores acerca de algumas estratégias que poderiam ser criadas para melhorar o interesse e a aprendizagem das crianças e adolescentes. Um professor com experiência em artes cênicas iniciou a experiência de teatro na escola. A atividade com os meninos foi de tal forma exitosa que se tornou evidente que as crianças não chegavam à escola vazias. Conforme comentário dele: “*na verdade, o menino traz alguma*

*coisa, ele vem carregado de alguma coisa*". E continua: *"não tem acordo com a sua cultura, dá um choque, realmente, de cultura"*.

Percebe-se nessa declaração do diretor da escola que ele, de alguma forma, conseguiu reconhecer a complexidade do conhecimento que se entrecruza com o vivido pelo aluno, acerca do qual as disciplinas escolarizadas não dão conta. Nas palavras de Penin (1989, p. 17): "Estamos, ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que o nível cotidiano não é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade".

A partir desse movimento da proposta cênica com os alunos, os demais professores, uníssonos, estimularam-no (o referido diretor) a ser o coordenador pedagógico daquela escola.

Após a assunção da coordenação da escola – e devido à formação em gestão, pedagogia - licenciatura plena, mas, principalmente, por ser formado em Ciências Sociais –, sentiu a premência do diálogo com os alunos, não sendo mais possível desconsiderar o contexto de vida dos estudantes, pois estes precisavam efetivamente serem ouvidos pela equipe escolar. O caso de uma menina faltosa às aulas se tornou emblemático no momento de seu retorno à escola. Foi questionada acerca de suas faltas e relatou que o padrasto tinha esfaqueado a mãe, grávida de oito meses; o bebê havia falecido e a mãe estava gravemente ferida, de modo que a aluna é que cuidava dos irmãos menores. Nas palavras dele: *"Então, veja, olha que natureza gravíssima do ambiente"*.

Numa outra ocasião, após convidar os professores do Fundamental I e II a fazerem um reconhecimento do bairro a que atendiam, encontraram um aluno cuidando de seis cavalos de carroceiros da região. Isso, em grande medida, explicava o porquê das reclamações dos professores sobre o garoto se apresentar "sempre mal trajado e com péssimo comportamento". No comentário do diretor: *"mas ele tem um conhecimento"*. As inquietações, arguiu o diretor, foram aumentando, afirmava ter certeza de que os meninos tinham experiência. Continuou ele: *"como é que a gente retira do menino um conhecimento? Isso me inquietou"*.

Essa representação do diretor se manifestava com recorrência e, quando assumiu o cargo de diretor na EMEF Sebastiana da Silva, imediatamente começou a lançar estratégias para modificar as ações pedagógicas em relação aos alunos. A primeira delas foi a festa junina; afirmou que havia quem criticasse muito a festa junina na escola pública, mas, em sua ótica, seria justamente ao contrário. Festa junina na escola pública deveria ser um momento de comunhão entre a escola e a comunidade, pois havia uma carência enorme desses momentos de integração entre escola e família.

A festa junina não seria a festa nela mesma, na última, houve uma preparação com estudos e vínculos com a disciplina de história. Apesar de ter sido boa e possuir muita qualidade,

o diretor sentia a urgência em despertar algo novo naquela comunidade escolar, que pudesse ser melhor ainda e conseguisse coisas novas com aqueles meninos. Essa inquietação rondava o diretor o tempo todo, foi quando algo novo aconteceu: houve o ingresso na escola de um novo coordenador pedagógico que trazia experiência na finalização do curso com TCC dos alunos. Era uma experiência que o CP já havia feito em uma escola do Ensino Médio, relativamente próxima, na rede estadual de São Paulo.

Curiosos e empolgados, lançaram-se a algumas leituras a fim de se apropriar do assunto. Apesar de muitas dúvidas, inclusive da capacidade e organização da escrita das crianças e do próprio professor como orientador, o desafio foi aceito, primeiramente, pela gestão. Quando apresentou a proposta para o grupo de professores, relatou ele, que a reclamação foi geral. Em suas palavras: *“apresentamos para os professores, mas teve uma chiadeira enorme. Reclamaram muito dizendo que eles já tinham muito o que fazer, a questão da disciplina, da indisciplina, do conteúdo a ser desenvolvido, do programa de governo, de projetos da escola”*. A fim de estancar as críticas e negações um acordo foi proposto: o projeto seria na direção de que o professor orientasse o conteúdo dos trabalhos de sua própria disciplina, em sua área de conhecimento. Contudo, a celeuma não havia acabado, pois afirmavam não conhecer os procedimentos formais, haja vista a maioria deles não conhecia as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Os diálogos continuaram e decidiram que, sendo oito as áreas do conhecimento, os professores se agrupariam para a orientação. Relatou que em uma reunião pedagógica ele brincou com os professores, numa intenção de provocá-los, dizendo: *“olha, eu vou apostar aqui que vai sair muito pouco trabalho produzido por esses meninos dessa região com essa resistência de vocês [...]”*; mas a conclusão dos trabalhos aconteceu. Dos trinta e dois trabalhos, trinta foram apresentados. Foi uma vitória enorme, relatou ele. Por um lado, havia a provocação de que eles não conseguiriam, por outro, havia eles dizendo que conseguiriam. Isso desorganizou a escola do ponto de vista positivo.

Podemos perceber a forte preocupação dos educadores da escola em relação à fragmentação do conhecimento. Ao mesmo tempo em que ousam dar um passo à frente no sentido de mudanças na relação ensino e aprendizagem, o fazem em etapas, vinculando os trabalhos dos alunos às disciplinas. Nas palavras de Penin (1989, p. 24): *“Ao mesmo tempo que existiam fatores que levavam a escola para a cotidianidade, outros fatores, processos ou práticas resistiam à cotidianidade e indicavam pistas de transformação do cotidiano escolar”*. Embora

a gênese dessas representações regrida a uma construção histórica, paradoxalmente coexiste na mesma época.

A escola tem uma organização, um cotidiano programado, tem um calendário que precisa ser cumprido; contudo, as apresentações dos trabalhos dos alunos demandavam outro tempo e outra organização. Não seria possível dispensar os alunos para acomodar uma organização diferente, eles estavam no processo, eram os protagonistas na escola. Foram organizados jogos para quem não estivesse apresentando trabalho; o diretor relatou que foi uma excitação geral. Uma parte dos alunos na quadra, outra parte dos alunos apresentando seus trabalhos de conclusão de ciclo, mas, em sua avaliação todos se surpreenderam. Mencionou que dois meninos apresentou sua pesquisa sobre os cabelos, escova progressiva e tipos de escovação em cabelos. Eles foram pesquisar, foram a cabeleireiros, a vários salões nos arredores, e a surpresa entre todos era pelo fato de serem dois meninos – não eram meninas, eram meninos que apresentaram um tema sobre cabelos. Eles conseguiram superar a questão de gênero, que é fortíssima, segundo o diretor.

Um outro trabalho interessante foi de uma menina que abordou o tema discalculia. O diretor alegou que sequer conhecia essa denominação, pois sempre ouvira falar em dislexia. A proposta era falar sobre as dificuldades que eles sentiam em matemática, nas palavras dele “*o grupo apresentou sobre discalculia, que eu particularmente, nem o termo tinha ouvido falar*”. Todos ficaram muito surpresos. Até a menina, que era muito calada em sala de aula, saiu-se muito bem na apresentação. O fato, lembrou ele, é que os alunos levaram os trabalhos verdadeiramente a sério.

O diretor da escola, ao dizer que desconhecia o termo discalculia, parece ter se colocado como parceiro da aprendizagem junto aos alunos, ou conforme Paulo Freire (2000, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Os alunos levaram a sério e esse fato mobilizou toda a equipe da escola em priorizar as atividades dos alunos, conseguindo colocar a pauta de orientação no horário deles. O próprio coordenador, que levou a ideia para a escola, começou a pesquisar e estudar mais o assunto para poder auxiliar os professores. Dado que precisavam colocar a pesquisa dentro do horário deles, surgiu a seguinte ideia, conforme relatou o diretor: “*por que não o PEA ser um PEA de uma escola pesquisadora?*”. No lugar de trabalharem um Projeto Especial de Ação – PEA, apenas com investimento na alfabetização, incluíram a escola pesquisadora.

Nas palavras do diretor:

Foi o que aconteceu, facilitou, porque a partir do momento em que eles colocaram o PEA para a pesquisa disso, do professor e tudo mais, qualificou, porque o PEA até



então tratava da alfabetização, falava de alfabetização e mudou essa qualidade, passou. Começaram a procurar livro, começaram a fazer leituras mais específicas e o professor começou a entender um pouco melhor. E melhorou os outros e mantivemos. Nós não conseguimos avançar mais, mantivemos essa estrutura de cenário do conhecimento do professor porque ele tinha um domínio maior e não tem uma estrutura na grade que você possa... não tem... (Carlos, diretor da escola).

Contudo, salientou ele, só participam do PEA os professores que estavam em Jornada Especial de Formação Integral - JEIF, e a dificuldade, de um outro modo, continuou, porque como se dialoga com os professores que não estão em jornada? “*Como se constrói esse coletivo?*”, indagava ele.

Um outro fato relevante nas inquietações do diretor foi que ele convidou os professores para a pesquisa e para a escrita dizendo: “*Gente, nós não podemos exigir do aluno pesquisador se o professor não escreve, e propus a escrita do livro. Quase fui... me fritaram em uma panela gigantesca*”.

O que se nota é que parecia existir nos professores a representação acerca de que os alunos deveriam produzir ou reproduzir “trabalhos” na escola em situação de ensino e aprendizagem. Contudo, o diretor encontrava-se num movimento de procura e, sem aceitar a eventual representação apresentada nos meios escolares, propôs a produção de “trabalho” dos professores com a escrita de artigos no intuito de estabelecer relação entre suas aflições e questionamentos entre a realidade vivida e aos modelos de realidade.

No entanto, as dificuldades para a escrita de artigos que compuseram a organização do livro foram muitas. Primeiramente, as manifestações foram no sentido de que eles não saberiam escrever com o rigor que se esperava. O diretor lembrou da situação em que se posicionou por meio de uma fala: “*Nem eu e nem o coletivo e nem a coordenação sabemos escrever desse jeito*”. No momento em que se necessitava de rigor e formalidades, diante do desconhecido, ficaram temerários. Nas palavras do gestor: “*meu Deus, onde eu me meti?*”. E continuou: “*enquanto o trabalho era dos meninos tudo bem, mas e agora, questionou, até a própria coordenação começava a colocar resistência*”.

A proposta foi de escreverem um texto, um artigo relatando a própria experiência, mas os meses foram se passando e a escrita não acontecia, justamente porque as dificuldades estavam presentes; “*ah... eu não consigo, vamos desistir*”, os professores diziam em coro. O diretor continuou insistindo na ação: “*gente, mas os meninos escreveram, nós estamos há três anos, é o quarto ano, os meninos escrevendo como é que nós não conseguimos, isso é uma desmoralização para nós*”.

Até que ele encontrou uma solução para aliviar o peso da responsabilidade que o grupo estava sentindo. Ele propôs: *“então vamos fazer o seguinte: aqueles que querem uma publicação, que tiverem a condição, a gente publica. Aqueles que não quiserem vão escrever um texto, mas esse não será publicado”*. O assunto parecia equacionado, mas estava longe disso, relatou o diretor Carlos. Na sequência, os professores começaram a escrever e durante seus conflitos procuravam-no para tirar suas dúvidas. Houve uma situação que, sob seu ponto de vista, ele considerou bizarra. Uma professora desabafou: *“Carlos, eu tenho 54 anos, eu nunca escrevi nada na minha vida, entrei tardiamente na educação. Carlos disse: eu falei, meu Deus do céu... e o que ela fez? Ela entregou um texto para mim de cópia e cola”*.

Foi a partir desse momento que o diretor entrou em pânico. Segundo ele: *“Quem vai assumir agora? [...] e aí começa a ter divergências. O Gil acompanhou todo esse processo, mas o que ele fez? O Gil não sabe escrever um texto formal”*. Conforme depoimento do diretor, o coordenador Gil escreveu um texto, mas aparentemente queria que alguém com qualificação acadêmica o avaliasse; nas palavras do diretor: *“Aí eu fui ler o texto dele. Foi... esse texto... o que ele falou para os professores, ele não está conseguindo colocar, mas isso precisa ser melhor... ele se sentiu mal e me perguntou, ‘quem é você?’, ‘Gil, eu não sou nada’, ‘não, porque você está dizendo, porque você acha que você sabe’, ‘não, não, não, não, não’ é só para reconstruir... tanto é que ele não entregou. Ele não entregou. Ele não entregou”*. O mesmo aconteceu com a coordenadora, à época, que era mestre em Educação e não acreditava na avaliação que o diretor poderia fazer de seu texto. Uma situação de hierarquia do conhecimento.

Teve um caso, o do professor de matemática, que ficou empolgado devido ao estímulo do diretor e escreveu dezoito páginas, depois mais seis, mas era uma biografia dele, então, o texto foi recusado. De acordo com o relato do diretor:

Contou toda a história de vida dele. Falei, ‘professor, não é isso, vamos tentar aqui, porque’, aí ele me trouxe mais seis páginas, fora as dezoito. Ele se empolgou, mas eu falei, ‘professor, veja, nesse momento não dá porque não’... então, assim, eu era culpado de um crivo que eu... eu não tenho a capacidade de fazer esse crivo. (Carlos, diretor da escola).

Afirmou que foi um momento temeroso, pois a situação da competência acadêmica da escrita formal eivou-se de autoestima e poderia ruir as relações construídas na escola. Ele pensou que deveria ter algum modo de mitigar a possibilidade de constrangimentos desnecessários, conforme explicou:

Aí eu estava na diretoria conversando lá com os supervisores e surgiu a ideia, não é, de ter alguém para fazer isso, para ler para a gente, que foi o Júlio. Aí eu falei, ‘Júlio, ao invés... para falar que eu que estou lendo, porque eu que vou ler, mas você não

pode dizer que você’, aí ele falou, ‘é’. Aí eu expliquei para ele, ele falou assim, ‘ah, tudo bem’, como ele era doutor, foi o que aliviou. (Carlos, diretor da escola).

Foi uma experiência exaustiva e de muita insegurança, consoante o diretor:

[...] foi muito difícil, eu hoje não passaria por uma experiência como essa, não. Eu saí arrebitado. Arrebitado mesmo, porque eu tive que engolir sapo do tamanho do mundo, eu tive que engolir os coordenadores que de alguma forma não... como eles não conseguiam responder, os professores, a dúvida deles enorme, enorme, textos que eu tive que ler uma, duas, três vezes de todos, foram vinte e seis, fora dois que não entregaram. (Carlos, diretor da escola).

Parece-nos que o poder pela hierarquia do conhecimento foi o mediador do fato da coordenadora, com formação em mestrado, ter questionado a correção de seu artigo pelo diretor, que não possuía formação superior à dela, que aparentasse vincular-se a uma “perspectiva de orientação acadêmica sobre o ensino, ressaltando que o ensino é em primeiro lugar um processo de transmissão de conteúdos e aquisição da cultura pública que o mundo acumulou” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 2000, p. 355) O diretor, empiricamente, optou por referendá-la ao solicitar ajuda a um professor com título de doutorado para endossar as análises sobre o artigo que ele mesmo realizaria.

De forma análoga, em relação ao professor que apresentou ao diretor sua escrita biográfica e a teve recusada, poderíamos pensar existir nesta ação de recusa do diretor ao texto do professor a mesma relação de poder e opressão que ele mesmo vivenciou quando Gil, o Coordenador e a Coordenadora Pedagógica não o credenciaram para a leitura analítica de seu texto? Nestas duas circunstâncias apontadas, podemos perceber a contradição existente e a representação dos gestores localizadas no conhecimento como poder devido à superioridade proporcionada titulação acadêmica.

Os desafios não pararam. Num ímpeto, o gestor escreveu um *e-mail* para o Prof. Dr. Pedro Demo, lente dos trabalhos de pesquisa como prática educativa desenvolvida pelos educadores e educandos, convidando-o para o lançamento do livro de artigos dos professores. Para a surpresa dele, Demo aceitou o convite asseverando que estava encantado com a proposta, pois há muito não recebia um convite dessa natureza, para poder prestigiar um trabalho numa escola pública; solicitou como contrapartida a passagem aérea de Brasília a São Paulo, “*eu falei, ‘sim, garanto, está garantido, pode’*. Aí mandei o *e-mail* de novo, ele colocou lá de Brasília, os dados todos dele lá, que eu inventei que a prefeitura tinha uma verba”, mas a verdade é que a Diretoria Regional de São Mateus não tinha.

A gestão da escola, em articulação entre diretor e as assistentes de direção, realizou o receptivo de Demo, acomodaram-no num hotel e arcaram com as despesas, tudo como se fosse a prefeitura promovendo.

O lançamento do livro “Escola Pesquisadora, uma possibilidade de formação” estava marcada para o mês de fevereiro de 2013 e o local do evento seria o Centro Educacional Unificado (CEU) Rosa da China. Contudo, havia mais um assunto a ser resolvido acerca do que seria servido nessa festividade de lançamento e quem arcaria com os custos. Em conversas com os professores, apurou-se que uma das professoras conhecia pessoas de uma padaria famosa da Vila Prudente, relativamente próxima à escola, tendo se sugerido uma possibilidade de parceria com aquela para diminuir os custos. Mais tarde, soube-se que o proprietário da padaria era um vereador representante da região Leste, pois este telefonou para o diretor oferecendo os alimentos e as bebidas como cortesia; nas palavras do diretor: *‘ó, eu fiquei sabendo aqui, tal, eu quero estar no lançamento e não se preocupe, fale com a minha secretária e tudo que vocês precisarem aí de comes e bebes está garantido’*.

Foram momentos muito tensos para a equipe da escola. Em relação à publicação do livro, segundo o diretor, deveria haver três organizadores, ou seja, o diretor e os dois coordenadores, mas a coordenadora, à época, mestre em Educação, aparentemente, por causa de sua titulação, entendeu que seu artigo deveria ser de qualidade superior, caso contrário, sentiu que ficaria exposta a julgamentos. Carlos, diretor da escola, sem conseguir demover acerca da ideia da coordenadora de não entregar o artigo, novamente, rendeu-se ao auxílio do Prof. Dr. Júlio Almeida, à época, supervisor de Ensino lotado na mesma DRE, para que este intercedesse junto a ela, fato que a fez entregá-lo no último momento, quase perdendo o tempo exigido para a impressão. Contudo, o coordenador não escreveu: *“o Gil depois, ele até ficou meio constrangido, depois veio falar comigo, pediu desculpas, Gil, apagamos, passa uma borracha”*.

Na visão do diretor, apesar de todas as dificuldades, tudo saiu a contento, “[...] *mas saiu e, assim, é muito gratificante, muito, foi uma coisa, na minha vida, talvez a mais importante, nem que você produza depois, mas a mais importante desse ponto de vista, porque hoje eu olho e falo, eu não sei como saiu isso*”.

Como continuidade de projeto, o diretor desejava investir no desenvolvimento da autoria do educando, “[...] *agora nós estamos com a outra proposta que eu coloquei para ele que é dos alunos, agora tem que ter o livro dos alunos que fecha o ciclo, e está tendo uma outra resistência novamente*”.

Ele evidenciou que sente menos resistência por parte dos educandos, porque eles deixam claro que sentem muita dificuldade nas formalidades como a escrita, mas o que ele propunha não era isso. A proposta era registrar, para além da escrita, as outras linguagens como o grafite, uma imagem, uma música, uma produção a partir do território e da realidade deles: *“Nós vamos fazer agora uma parceria com a Fábrica de Cultura, os meninos vão grafitar, os nossos meninos vão grafitar porque eles têm uma proposta de grafite”*; e acrescentou: *“olha, nós ficamos sabendo que esta é uma das regiões que mais tem grafite no Brasil”*.

Há de se lembrar que os TCCs foram propostos na escola a partir de 2010. Em 2014, toda rede escolar do município de São Paulo já estava orientada a desenvolver os TCAs com os educandos e o conceito de autoria e ciclo autoral já estava posto, conforme anuncia o Programa Mais Educação São Paulo:

Será dada a ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, busca de resoluções de problemas, análise crítica e produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do TCA, comprometido com a produção de uma vida melhor. (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

O diretor da escola, ao discorrer junto aos educadores sobre a necessidade de ampliar o domínio das diferentes linguagens para a produção dos TCAs, proporcionou visibilidade e cumprimento às orientações da SME.

Desse modo, parece que o Programa Mais São Paulo veio ao encontro dos anseios do diretor da escola, pois, para este, a realidade do educando e seu espaço social constituiriam um momento importante de pesquisa que teria que ser desenvolvida pelo próprio educando que, subsidiado pela organização do conhecimento, por intermédio da escola, pudesse ter a possibilidade de avaliar essa realidade a fim de transformá-la. Conforme suas palavras: *“Porque quando nós conversamos com ele (aluno), falaram assim, ‘Carlos, nós’, eles, meninos, ‘nós não vamos para o CEU,’ não?”, falei “não? Por quê? Vocês podem me contar?”, ‘porque lá é desorganizado, lá não tem carteirinha, lá a água é suja e a gente pode pegar doença’. Os alunos tomaram a escola como referência de organização”,* declara ele.

Podemos perceber neste episódio que, de alguma forma, aqueles alunos estavam em estado de investigação, estavam com um olhar mais minucioso, crítico, contrariando a naturalização do estado das coisas e percebendo que o mundo social não é, o mundo social está, e se está desse modo, pode ser de outro, ser diferente.

Entretanto, na ótica do diretor, a escola precisa desfocar seu olhar do conteúdo que ela deseja ensinar e começar a perceber o que os educandos trazem para a escola como conteúdo

de pesquisa, para que a instituição organize e amplie: *“e aí nós lançamos esse menino como pesquisador, mas pesquisador do quê? Do próprio espaço”*. Mas, segundo ele, sentia resistência dos professores, mesmo com a proposta de trabalho em outras linguagens, no entanto, ainda era a escrita que os assustava. *“É a própria foto, e um texto curto, não é uma escrita, mas os professores estão com medo que eles sabem que depois aperta para eles do ponto de vista da escrita, mas acho que eles já começaram a entender a ideia”*.

Quando lançado o desafio de pensar os educandos como pesquisadores do próprio espaço surgiram alguns casos exemplificando as contradições vivenciadas por eles. Essas vivências adentram a escola e podem ser ignoradas, naturalizadas ou questionadas pelos educadores. Neste caso, contou o gestor que os educandos perguntaram se poderiam registrar em fotos *“o Sardinha”*. O gestor perguntou: *o que seria “o Sardinha”*; e, eles disseram que *era um salão de baile da região e que os menores podiam entrar*. Conforme o seu relato: *“Veja, pode entrar menor em um lugar que é só para adultos e eles estão dizendo que pode. Olha só... então isso a escola tem que fazer uma discussão, porque nós tivemos um aluno que morreu no Sardinha ano passado”*.

Esses casos, disse o gestor, *“são os casos em que a escola tem que parar e fazer uma discussão, não se pode naturalizar uma situação dessas”*; ainda conforme ele: *“Aí nós paramos na escola, fizemos uma discussão. Então é isso, quer dizer, que espaço que diz que é proibido, mas os meninos usam? Como é que é isso, gente? Um outro já vem, fala assim, ‘ah, eu trabalho na Biqueira, ali’*.

Para o gestor, esses casos devem compor um livro dos alunos, a partir da realidade deles, e observou:

[...] o que eu falei para eles, essa história dele vai compor o livro. É essa... esse conjunto, essa coisa desconexa que vai ser conectada em um conjunto de coisas e que é a produção do ponto de vista do menino ser pesquisador, de ele entender o bairro a partir não do procedimento formal, mas entender o bairro a partir da vida dele, daquilo que ele vive. (Carlos, diretor da escola).

A preocupação do diretor da escola em relação aos assuntos trazidos a partir da materialidade apresentada pelos alunos era angustiante; o educativo, indissociável do pedagógico, foi manifestado no coletivo buscando formas de interferir naquela realidade: um livro com a produção dos alunos.

Ao citar a falta de conexão em relação aos conhecimentos que os alunos trazem para a escola, foi possível inferir os objetivos do diretor ao apresentar ao coletivo de educadores a proposta de que fosse produzido um livro pelos alunos. Sabemos que a escola tradicional se vale da divisão do conhecimento em disciplinas curriculares tão ligadas ao passado, que pouco

ajudam os educandos no entendimento dos problemas atuais ou em projetos de futuro. Descobrir essa conexão significa pensar a partir da investigação, da experiência, significa pensar e realizar o mundo a partir do mundo sensível, aquele em todos os sentidos se organizam em várias recombinações, ou seja, o mundo da atribuição de significados convocando educadores e alunos a pensarem a partir do simbólico. Nas palavras de Dewey (2011, p. 25): “como poderá o jovem se tornar conhecedor do passado de forma que tal conhecimento seja um agente poderoso na avaliação da vida atual?”.

A relação do diretor com o conhecimento aproxima-se mais da mediação entre as ações dos sujeitos envolvidos do que em direção ao burocrático do cargo em exercício, de modo a explorar outros lugares de possibilidades sem dizer como atuar, num processo de investigação e experiências.

Stenhouse faz o seguinte apontamento: “O artista é um investigador por excelência” (1987, p. 151); e ainda complementa: “o caminho está aberto para espalhar a ideia do professor artista, com a conotação de que os artistas exercem uma autonomia de juízo baseada em uma investigação para o aperfeiçoamento de sua arte” (1987, p. 152).

Apesar do diretor ter sido chamado, à época, para uma conversa com o Secretário de Educação do Município de São Paulo, Prof. Dr. Fernando Almeida, porque já realizava esse projeto de forma mais concreta, afirmou não acreditar que o trabalho da escola possa ter influenciado a proposta daquela Secretaria, pois sentiu um certo desrespeito do Secretário de Educação em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. Na verdade, a escola apenas antecipou uma necessidade premente, nas palavras dele: *“Aí ele pegou, olhou alguns e fez assim, ‘ah, isso aqui não é o que a gente quer, não’, desse jeito. Na hora que ele jogou, eu estava na mesa, eu pensei, ‘eu reajo enquanto Carlos’, se eu reagisse enquanto Carlos, eu ia chutar o balde, ‘ou eu paro e deixo?’. Aí eu me calei, saí de lá, peguei minhas coisas e eles não ouviram. Eu me calei.”*

Segundo o diretor, o mais importante é que o projeto desenvolvido pela escola fez diferença nos processos de ensino e aprendizagem, transformou os professores movimentando-os ao estudo, em busca de cursos de pós-graduação, bem como os educandos, por aguçar neles o interesse pela pesquisa. Carlos relatou:

E agora eles produzem textos e poemas e tem lá, ele divulga esse texto que são clube de leitores escritores. Então isso já é resultado desse processo que a gente está falando, que a partir do momento que o professor pesquisa, ele começa a sentir a necessidade de que o menino produza, então se ele produz, como é que a gente faz essa troca com eles? (Carlos, diretor da escola).

Pelas declarações do diretor, é possível perceber a superação da representação por parte dos professores de que somente os alunos é que estão em processo de aprendizagem.

A hierarquia do conhecimento como poder se apresentou na atitude dos coordenadores, tanto quando esta solicitou um acadêmico titulado para analisar seu texto, como quando o coordenador interpelou o diretor questionando-o sobre quem ele entendia ser para analisar um texto escrito pelo coordenador. Tal hierarquia foi referendada pelo diretor, que organizou uma situação que ficasse confortável para todos: havia a promessa de que um titulado faria a leitura, mas quem a fez foi o próprio diretor. Neste processo, aparentemente, a ética da competência foi reduzida à competitividade (DEMO, 2011). Por outro lado, a preocupação e as análises dos alunos ao frequentarem um equipamento social de educação e defini-lo como impróprio, acenam com a formação da competência humana com qualidade política.

Não temos elementos para afirmar se as ações inovadoras da escola influenciaram a política educacional do município de São Paulo, no entanto, o diretor acredita que a escola possa ter se antecipado às políticas educacionais. Entretanto, na apreciação do diretor, apesar do projeto da escola ter sido menosprezado, à época, pelo secretário da Educação, fato é que houve o contato entre ações inovadoras da escola e SME.

Percebemos nas declarações do diretor que seu incômodo em relação à complexidade das vivências dos alunos e das ações pedagógicas da escola movimentou-o à ação, de maneira a buscar alguma forma de relacionar o cotidiano vivido pelo aluno a outros níveis da realidade. A ação inicial foi relacionar o cotidiano dos alunos com o universo da cultura das festas juninas, abrindo a possibilidade de vivenciarem a cultura por meio da pesquisa. Em outro contexto de argumentação, Henri Lefebvre (1938, p. 121) afirma que “A produção não é trivial. Não se deve reduzir o trabalho à sua forma mais elementar, mas pelo contrário, concebê-lo a partir de suas formas superiores: o trabalho total toma então a sua significação criadora e poética”.

Percebe-se que a concepção que movimentava o diretor, a de encarar as partes e religá-las, adquirira um significado superior, sendo que outros elementos foram surgindo, integrando-se às ações empreendidas, como a produção autoral dos alunos e dos professores.

Maria – Assistente de Direção – Formação em Letras (Inglês, Português) pela Faculdade de São Caetano do Sul. Trabalhou como secretária em empresas e só depois de formada e já lecionando é que, de fato, interessou-se pelo magistério, no qual atua há 37 anos e, naquela escola, há nove.

Maria informou que a decisão sobre o projeto de escola pesquisadora foi da equipe de professores e gestores. Para ela, o ato de pesquisar é partir de uma dúvida e conseguir alcançar



um produto final. Relatou que não escreveu artigo para o livro Escola Pesquisadora, mas que participou da elaboração do projeto por meio das discussões no grupo.

Quanto à aceitação do projeto junto à equipe educadora, relatou: *“O nosso coordenador, o Gil, também tinha uma excelente atuação junto ao grupo, então eu acho que realmente foi bem aceito”*. Na visão dela, os educandos são bem assessorados pelos professores e pela coordenação para que realizem os TCAs: *“normalmente quando eles vão, já escolhem os grupos, eles discutem entre si, mas eles pedem as opiniões dos professores, naturalmente, e são assessorados pelos professores e pela coordenação”*.

Acredita que os alunos têm melhorias nos processos de ensino e aprendizagem e que o IDEB aponta nessa direção, de modo que muitos alunos conseguiram boa classificação na ETEC. Segundo ela, o projeto escola pesquisadora foi pioneiro na rede e pode ter influenciado a SME sobre sua implantação na rede municipal: *“[...] foi o Gil quem trouxe para nossa escola e daí então nós percebemos que outras escolas gostaram, inclusive a DRE. Então eu acho que... acredito que sim, não sei, mas eu acredito que sim”*.

Percebe-se nas declarações da assistente de direção um certo equívoco ao mencionar uma das etapas do desenvolvimento dos trabalhos dos alunos, o TCA, como produto final.

Estela – Assistente de Direção – Formação em Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia. Relatou que seu sonho sempre foi ser professora; atua na Educação há 27 anos e, na escola, há dez.

Estela informou que participou do processo de elaboração do projeto escola pesquisadora: discussão, criação, registros e livro, em que tem um artigo publicado em conjunto com o diretor da unidade. Para ela, pesquisar é buscar algo em direção ao novo, ampliando o conhecimento de educandos e educadores; a seu ver, a gestão não se furta a ajudar o grupo de professores: *“a gente formou grupos de estudos dentro da escola para poder estar auxiliando eles nessa pesquisa, vários, tanto os coordenadores como nós da gestão”*. Fator que foi importante para mitigar as resistências, pois, segundo ela,

[...] sentia que os professores não tinham esse preparo, eles tinham medo de escrever e não acreditavam no potencial deles, mas depois do auxílio de nós da direção que fomos dando eles foram escrevendo cada vez mais até que tivemos que falar, “não vamos diminuir” e eles mesmos cobravam da gente a participação. (Estela, assistente de direção).

Acerca das orientações que os alunos recebem ao longo do curso para a pesquisa e realização dos TCAs, a professora relatou que no início do ano os professores se dividem em grupos, responsabilizando-se pelas turmas; o coordenador articula a divisão dos temas de

pesquisa e, ao longo do ano, os professores assessoram de perto a consecução dos trabalhos, conforme relata:

[...] agora sempre no início do ano, nós temos um grupo de professores e cada um fica responsável por alguma turma e o próprio coordenador acaba dividindo com eles e vão determinar o tema, o que cada um vai estar pesquisando e durante todo o ano o professor fica junto, sai em busca da pesquisa com ele também, todos os professores, inclusive sala de leitura e informática e aí sai o TCA deles ao final do ano. (Estela, Assistente de Direção).

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, declarou que uma das conquistas está na independência que os educandos desenvolvem no sentido de que eles percebem que a aprendizagem não está ancorada nos professores. Conforme suas palavras: “[...] *eles acabam se tornando independentes do professor, eles vêm aprimorar com o professor, mas eles sabem que eles têm a capacidade e o potencial para a pesquisa*”; e afirmou que mudou sua gestão pedagógica para melhor por acreditar neste processo em que as hierarquias na divisão dos cargos na escola, para os alunos, não são rígidas: “[...] *todo mundo é diretor, todo mundo é professor aqui na escola, porque todo mundo ajuda, a sala da direção é aberta, eles entram quando querem e esse trabalho de pesquisa deles ajuda-os a tirar o medo que eles tanto têm para ir para a faculdade, ou Ensino Médio*”. Para ela, os resultados do IDEB e o ingresso dos alunos na ETEC são bons indicadores de que os educandos conseguem melhores resultados ou posições após a conclusão do Ensino Fundamental.

Essa afirmação da assistente de direção foi referendada por um aluno egresso, de nome Bento, que relatou não haver qualquer dificuldade em fazer contato com a gestão da escola; segundo ele, a gestão o receberia quantas vezes fossem necessárias, para tratar dos assuntos de que ele tivesse necessidade.

Relatou que, ao final do ano, no concurso de remoção, os professores que chegam à escola se integram ao projeto. Afirmou que a escola é pioneira na realização dos TCCs, regulamentado pela SME como TCAs, e os alunos sentem-se lisonjeados em saber que o projeto da escola foi ampliado para a rede e que o seu desejo para o futuro é de que os alunos exerçam a pesquisa para o resto da vida.

Os sujeitos da gestão da escola afirmaram uníssonos acerca da origem da ideia de concluir o 8ª série/ 9º ano com um trabalho de TCC tinha sido do coordenador da escola, contudo, a implantação foi coletiva e incentivada pela gestão.

Gil – Coordenador Pedagógico – Formação plena em História e Pedagogia e Psicopedagogia, tanto a clínica como a institucional. Relatou que sempre teve contato indireto com a educação por ser casado com uma atuante na área, contudo, trabalhava no comércio da

Rua 25 de março. Por influência da esposa, em 2001, decidiu cursar História. Terminado o curso, prestou concurso na Prefeitura para a função de professor e, em seguida, acessou o cargo como coordenador pedagógico estando na EMEF há pelo menos sete anos. Seu trabalho e reuniões de formação de professores está mais associado ao Fundamental II.

Sobre a denominação “escola pesquisadora”, de fato, o coordenador Gil entendia que para que isto fosse possível, seria necessário que todos fossem pesquisadores: as famílias, os educandos, a gestão e os professores. No processo de implantação dessa ação nas escolas, é também imprescindível propiciar um envolvimento entre esses segmentos, visto que tudo o que é novo causa reação dos professores e até da gestão; nas palavras do coordenador: “*os professores são reacionários*” e, que estes, em sua grande maioria, desejam ter “liberdade de cátedra”, não aceitando muito bem que lhes seja dito como sua aula deva acontecer. Na visão dele, ninguém ensina didática a ninguém:

Uma das coisas que a gente já fez aqui também, a gente, a minha ideia, isso é uma coisa que encontra também resistência, que é questão que eu acho que a Escola Pesquisadora não é uma coisa, por exemplo hoje à prefeitura cobra só do ciclo autoral, ou seja, sétimo, oitavo e nono ano, eu acho que isso tem que ser, guardadas as devidas proporções, tem que vir de todos os ciclos desde a alfabetização. Você vai me perguntar: - Ah, Gil, mas tem dificuldades? Claro que tem, é bem mais difícil, tem problemas que vêm antes ainda do problema da alfabetização, de chegar na pesquisa. Mas eu acho que a pesquisa ela pode e deve e tem muito a contribuir inclusive no processo de alfabetização. (Gil, Coordenador Pedagógico).

É possível perceber tensões entre o discurso e as práticas do coordenador, ao denominar alguns professores de reacionários devido ao fato de serem duros na aceitação ao novo. Tais palavras revelaram representação presente quando denominou, genericamente, a categoria como reacionária, não tendo se incluído nela, e nem como prática social, ao reagir não participando da elaboração de artigos para a composição do livro Escola Pesquisadora. Entretanto, sua contribuição somou-se a obra por outros meandros.

Atribuiu a si a ideia e a estrutura da EMEF como escola pesquisadora, pois, desde 2005, já vinha realizando esse projeto em uma escola estadual de Ensino Médio; relatou que acredita que a pesquisa pode levar o educando a aprender mais porque tudo o que desejamos parte da pesquisa. Segundo ele:

É aquilo que eu estava comentando, eu comecei com isso em dois mil e cinco na escola do Estado, a gente foi pioneira no Estado também, criou isso no Estado em dois mil e cinco. A gente foi fazendo deu muito certo. Inicialmente com os anos finais do Ensino Médio. Só o Ensino Médio fazia. E aqui nesta escola na... a escola pesquisadora, a gente começou com ela em dois mil e dez, na antiga oitava séria né, que agora é o nono ano, que a gente faz com o nono ano no final. A partir de dois mil e dez, então, a gente fez com dois mil e dez, onze, doze, treze e a partir de dois mil e quatorze a rede entrou com TCA, né, que é uma nova denominação, mas é basicamente dos

mesmos moldes assim do que a gente propôs na Sebastiana primeiro em dois mil e dez. (Gil, Coordenador Pedagógico).

Desse modo, já teria acumulado nove anos de experiência em desenvolvimento de projetos de pesquisa na escola básica como prática educativa, mesmo antes desse trabalho se tornar um projeto da rede municipal de São Paulo, conforme explicita:

Então, porque é assim: os alunos se formavam no terceiro ano e você, como eu já trabalhava como eventual como antigo OFA, o ACT. E você vê que geralmente no terceiro ano os alunos ficavam naquela mesmice e eu sou da antiga, e na minha época a gente tinha formatura, tinham aquelas coisas toda tinha que ter um ritual de passagem vamos dizer assim, e neste ritual de passagem eu sugeri e falei para eles assim: - Poxa. Seria bacana se eles tivessem um trabalho com grau de dificuldade maior, e que eles tivessem que responder por isso ao final do ano letivo, para eles se formarem tendo isso. E eu tive adesão a final, não de todos os professores, mas grande parte dos professores do terceiro ano, acharam a ideia legal. [...] a verdade é que eu trouxe a Escola Pesquisadora para cá. Foi minha ideia de trazer. A Escola Pesquisadora no começo... quem criou o esquema de Escola Pesquisadora fui eu que trouxe para cá. (Gil, Coordenador Pedagógico).

No entanto, outras escolas estaduais de São Paulo realizam o mesmo projeto. Temos conhecimento (A ESCOLA..., 2013) de que uma escola da periferia de Guarulhos, na grande São Paulo, desde 2007, mesmo sem o incentivo do Governo do Estado, desenvolve o projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. Os educadores assinalam que tal proposta gera muitos resultados positivos com seus alunos, que ingressam em universidades e têm o melhor resultado do ENEM 2012, entre todas as escolas da região. Igualmente ao coordenador, essa escola de Guarulhos acredita ser a pioneira neste tipo de ação.

Não podemos afirmar a quem se pode atribuir o pioneirismo desse projeto, tal lacuna poderá ser preenchida por futuras pesquisas. Contudo, essa ideia, por vezes, surge entre as unidades escolares estaduais de São Paulo, mesmo sem nenhum tipo de divulgação, por parte da Secretaria Estadual de Educação, dessas ações exitosas.

Entretanto, o CP acredita que o estímulo à consecução do projeto na EMEF tenha partido dele próprio, pois, na escola de Ensino Médio, a mesma proposta foi incorporada não só pelos educadores e educandos, como também foi capaz de aproximar as famílias da escola, que entenderam o projeto, guardadas as proporções e intenções, com a mesma seriedade acadêmica. Como os objetivos estavam bem definidos, no processo foi possível, para todos os agentes envolvidos, ressignificar diversas práticas do ensino básico propedêutico em pauta. Segundo ele, os benefícios do projeto não pararam por aí:

E aí a gente começou a fazer e deu muito certo. E os alunos, inclusive, o que teve de bacana o que mais chamou a atenção, é o envolvimento da família, porque isso envolve a família o comprometimento da família. A partir de então, muitas escolas, muitos pais iam lá procurar a escola porque sabiam do projeto. Então as pessoas iam lá - Eu sei que nessa escola tem TCC. Não é mais a única que faz no Estado, várias

fazem agora. Mas na época era só a gente que fazia. Quem fazia era o SENAI e tal, mas a gente fazia no ano regular, na escola estadual normal, nós é que fazíamos e então muita gente, muitos pais começavam a nos procurar. (Gil, Coordenador Pedagógico).

Relatou que quantificar o saber dos alunos é algo muito complexo, mas o projeto escola pesquisadora pressupõe que melhorias aconteçam nos resultados dos educandos, pois estes efetivamente se envolvem nas ações de pesquisa. Mostrou que a escola ficou entre as cinco melhores da região, de acordo com os resultados do IDEB em 2013, e que a Escola Técnica, a um quarteirão de distância, aprova muitos alunos desta EMEF; na verdade, é a escola que mais aprova alunos na ETEC. Sendo assim, ele tem certeza de que não se pode parar de inovar.

A melhoria por intermédio dos resultados objetivos dos alunos nas avaliações dos professores pode ser constatada a partir das análises estatísticas realizadas por meio das notas de uma turma de alunos ao longo de dois anos (2012 e 2013), de forma que as médias da distribuição das notas por bimestre indicaram elevação dos resultados, bimestre a bimestre, na sequência dos anos. É importante ressaltar que, desde 2005, o índice do IDEB vem sendo monitorado e vem superando as metas estabelecidas, de modo que a permanência da equipe gestora e dos professores na escola pode ter influenciado na melhoria dos resultados objetivos dos alunos.

O CP entende como sendo pretensão afirmar que a EMEF Sebastiana da Silva possa ter influenciado na implantação do projeto Mais Educação São Paulo com a ideia dos TCCs que, posteriormente, foi readequado pela SME como TCAs; contudo, ao mesmo tempo, afirma que *“esse mérito ninguém vai tirar da nossa escola, não. O Sebastiana foi o primeiro a fazer, com certeza. Essa informação chegou para alguém da SME”*.

Em relação aos trabalhos de TCAs, ele assevera: *“os educandos recebem orientações dos professores sobre as normas da ABNT e de como escrever um pré-projeto, depois o projeto”*. Esclarece que entenderam muito bem a transição dos TCCs, em que a escola trabalhava, para os TCAs, que acontecem no ciclo autoral entre os sétimos, oitavos e nonos anos, que agora é uma proposta da rede municipal de São Paulo. Observou que o trabalho é dividido por etapas, quais sejam: primeiramente, escolha do tema, posteriormente, formatação que será usada; em todo bimestre eles têm que responder a alguma coisa referente ao tema escolhido por eles, de maneira que isso é vinculado nos resultados objetivos. A ideia dele, num futuro próximo, é a de que seja publicado um livro com os artigos escritos pelos educandos.

Em relação aos professores, apesar de sentir a resistência por parte deles, relatou que avanços no ensino aconteceram porque estes tiveram que partir para um processo de transformação própria, a fim de alcançar mudanças na gestão pedagógica. Em suas palavras, o

professor: “percebeu que, de fato, tinha que dar uma reciclada, buscar um outro modo de ensinar”; e continuou: “[...] a gente teve um ganho nesse sentido da aceitação da gente conseguir acessar esse mundo da pessoa perceber que pode melhorar, que teve alguma coisa que ela pode fazer de novo, que existe mais de uma maneira de se falar a mesma coisa”.

Em 2010, iniciaram-se os trabalhos de pesquisa com Ensino Fundamental e, a partir de 2014, a rede municipal de São Paulo implantou o Trabalho Colaborativo Autoral – TCA, sob nova denominação, mas basicamente o mesmo que foi proposto a partir dele, na EMEF, desde 2010. Ele sugere que a ideia de pesquisa na escola básica, sem ser a pesquisa pela pesquisa, envolve o cotidiano e a realidade dos educandos, de modo a interferir e modificar:

Então a gente vai esperar uma pessoa ficar nove anos no ensino fundamental, três no médio e quatro depois ela descobrir o que ela quer o que ela quer fazer, o que ela gosta, para ela se interessar? Essa pessoa ficou doze anos sem ter interesse nenhum em nada. Nós temos que fazer alguma coisa, urgente. E a solução para isso não sei, nós temos que pesquisar para aprender. Ou a gente entende isso, ou, ou... Mas que a gente pretende fazer umas coisas, trazer algumas novidades que a gente vai começar a discutir a partir da semana que vem, pretendemos sim. Agora nós estamos com outras ideias que a gente vai mexer na relação de ensino e aprendizagem também. Uma coisa que a gente está pensando, mas ainda não está gestando ainda é o livro do alunos, que a gente pretende fazer, que a gente vai contar um pouco destes projetos da Escola Pesquisadora, mas do olhar do aluno. E como esse olhar, do olhar do aluno, dentro desta questão do pertencimento, da comunidade, como é que isso gira na cabecinha deles, como é que isso funciona, funcionou ou funciona para eles. É esta a ideia. (Gil, Coordenador Pedagógico).

Para ele, o estudo leva à pesquisa, e não a pesquisa ao estudo; além disso, a pesquisa pode e deve contribuir no processo de alfabetização, como trilhar um caminho natural. Todo estudo e pesquisa se constituem como um processo, conforme afirmou: “[...] eu não sei nem se existe produto”. Para ele, a rede municipal discute muito Educação, mas discute pouco o processo de pesquisa e o processo autoral a partir dos primeiros anos do ciclo. Consoante afirma: “a escola deve dar, deve repertoriar as pessoas, deve desenvolver as habilidades, as competências, para que você consiga viver pesquisando, para que você consiga usar isso no seu dia a dia, o mundo só avança com pesquisas, a pesquisa é tudo, ela é a vida, viver é pesquisar”.

Em relação ao livro de artigos publicado pelos educadores da EMEF, o coordenador relatou que participou das organizações de pauta para o desenvolvimento da ação, porém, não redigiu artigo compondo o livro. Apesar da ideia dos TCCs ter sido introduzida por ele, à época, junto aos educandos, entendeu que os artigos eram uma reflexão dos professores, conforme afirma:

Do projeto dos artigos eu NÃO participei. Não é a minha proposta do artigo, a minha proposta do artigo era do, é do grupo assim eu vou explicar, porque é assim se envolveu mais a questão dos professores, é um trabalho com os professores. Daí como

o Carlos ele sugeriu, ele teve a ideia, de ele querer fazer, eu achei maravilhosa, mas foi uma coisa deles, foi feita ele com os professores. Eu não tive muita influência no livro, tanto que eu não participo, eu não sou signatário no livro eu não estou no livro. Assim, meu compromisso era, no momento inclusive até era com outras coisas, como a questão dos alunos. Eu tenho sempre assim, a questão, meu fim, como eu disse são os alunos. Até porque tem um detalhe que eu talvez não tenha colocado aqui é o seguinte. Tanto na escola Estadual em Sapopemba quanto aqui. Eu sou vizinho das duas escolas. Eu moro, daqui na minha casa a pé são cinco minutos e da outra escola daria dez. É a minha comunidade. Então eu, o que eu faço aqui, o que a gente faz aqui, eu vou encontrar o aluno, a família do aluno, no mercado, no açougue, na rua, então eu vou encontrar com eles e esta mudança eu tenho a chance de perceber o resultado disso lá fora. Ou positivo ou negativo, não vou dizer que tudo são flores que a gente sabe. Mas eu sinto na pele, eu sinto junto, eu vejo junto, eu vivencio isso na prática, eu experiência isto. Não tem como não ser o meu mundo, é o meu mundo. Então eu gosto disso daí. Então estas coisas, a resposta à percepção do livro eu acho fantástica, mas eu não participei porque não era, eu não estava para aquilo naquele momento, não era a minha proposta. (Gil, Coordenador Pedagógico).

Nessa etapa do projeto, isto é, o da escrita dos educadores, a justificativa do coordenador foi a de que aquele momento não seria o melhor para que ele próprio produzisse artigo para o livro. Contudo, percebe-se que, apesar de sair em defesa da educação pela pesquisa, ele não se conectou com tal prática.

Numa reunião de JEIF, na qual seriam discutidos os temas a serem “oferecidos” aos alunos do ciclo autoral para a realização dos TCAs, ao final do ano, em 2015, o coordenador apresentou uma extensa e pertinente abordagem de temas e subtemas envolvendo assuntos sociais. Contudo, foi interpelado por uma professora, que recomendou que os alunos fossem consultados, e não que os temas fossem previamente oferecidos.

Aparentemente, o coordenador entendeu que alunos e educadores dessa escola estão vivendo uma mudança de paradigmas na educação. Em seu discurso, insere os educandos como protagonistas e atores de sua própria realidade quando pensa na produção de um livro de artigos pelos alunos, entretanto, na prática, pareceu-nos que a realidade foi representada como o processo de ensino e aprendizagem com uma certa tutela dos educadores para com os alunos. Durante a reunião de formação dos professores (JEIF), uma professora sugeriu ao grupo uma outra versão na proposta dos temas a serem trabalhados com os alunos; conforme Lefebvre (2006, p. 35), “a realidade se dissimula, em seguida transpira e se altera representada”.

No entanto, apesar de ser uma ação dos professores, segundo ele, o estímulo à produção dos artigos aconteceu a partir do diretor da escola, que também a adensou com uma escrita para composição do livro.

Em síntese, apesar das tensões relatadas pelo coordenador entre a nova proposta e a cultura da escola, houve desenvolvimento do que foi proposto. Lefebvre (2006, p. 30) auxilia-

nos na compreensão: “A distinção entre o verdadeiro e falso não se enraíza no princípio. O pensamento avança, descobre seu andar, e se descobre ao avançar. O importante é começar”.

Essa inovação na escola de Ensino Fundamental foi trazida pelo próprio coordenador, que já possuía essa mesma experiência em uma escola de Ensino Médio, no mesmo bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo; segundo afirma, em 2005, ele foi o autor desse mesmo projeto naquela escola. Entretanto, por intermédio de pesquisa na *web*, verificamos que uma outra escola, também de Ensino Médio, afirma ter a autoria desse projeto, já em 2007. Aparentemente, não houve comunicação entre as escolas ou divulgação do projeto pelos órgãos oficiais, de modo que a mesma ação aconteceu em ambas, com início em diferentes datas, mesmo não se encontrando geograficamente próximas. Podemos pensar, neste caso, que a inovação, as criações eclodiram da necessidade de superação do fato social, da realidade que estava posta, ou nas palavras de Lefebvre (2006, p. 251): “Em vez de refletir a realidade, a obra suplanta, desloca o real e parece concebê-lo. Propõe e sobrepõe uma realidade diferente. Nesse sentido, toda obra contém uma utopia; é o lugar de um lugar nenhum”.

As análises estatísticas dos resultados das avaliações dos professores na escola de Ensino Fundamental apontam melhoria nos resultados. O IDEB, que vem sendo monitorado pelos órgãos oficiais, também revela a mesma realidade. No entanto, entendemos que o fato da equipe gestora, dos professores e dos educandos terem uma longa trajetória de permanência na escola pode também ser considerado um aspecto de contribuição no processo.

O livro de artigos dos educadores, organizado pelo diretor, não contou com a contribuição de escrita de relato de prática por parte do coordenador. Essa foi uma das etapas do desenvolvimento ocorrido nas práticas diferenciadas dos professores junto aos alunos. É muito provável que o coordenador não tenha previsto tais desdobramentos, por essa prática não ter envolvido técnica e reprodução, segundo Lefebvre (2006, p. 31): “Não é impossível que a obra seja a pedra fundamental e forma superior da prática social, através das representações e para além delas”.

Resumindo, no desenvolvimento da presente pesquisa, discorreremos acerca das escolas tidas como exitosas por meio de ações inovadoras. Muitas das escolas citadas foram colocadas num outro lugar das práticas sociais, como é o caso do Colégio São Domingos - SP, Colégio Marupiara - SP, a EMEF Aciméa De Oliveira Nascimento - RJ e o CIEJA Campo Limpo - SP, que estimulam os alunos a escolherem o próprio objeto de estudo a partir de problemas verdadeiros e de relevância para a sua vida social. A articulação entre os saberes dos educadores e educandos tornou-se um facilitador na elaboração e desenvolvimento dos temas investigativos eleitos por eles. Práticas nessa direção podem atuar, diretamente, na formação de sujeitos, de



modo a se tornarem capazes das tomadas de decisões, das propostas de ação, de reconstrução e de muito além.

A próxima entrevistada a ser aqui relatada é a Coordenadora Pedagógica Karina, que possui formação em Estudos Sociais com opção por História nos dois últimos anos de curso. A sua ideia original era ter cursado a Faculdade de Artes Álvaro Penteado – FAAP, mas ao saber dos valores das mensalidades, não voltou para terminar as provas. Relatou gostar muito de estudar. Seu trabalho e reuniões de formação de professores está mais associado ao Fundamental I.

Karina, depois de um ano de formada, fez uma especialização em História Moderna e Contemporânea. Terminada essa especialização, ingressou no programa de mestrado ‘Educação: História, Política, Sociedade’. Relatou que se interessou pela área da Educação porque teve uma professora de História que a encantou. Tinha a representação de que as pessoas formadas em História eram muito inteligentes. Contudo, ponderou que para uma menina que morava na periferia de Guarulhos, local com pouca infraestrutura à época, ser professora parecia a única possibilidade; mesmo sonhando em fazer uma outra coisa, isto implicaria gastos maiores, que ela não conseguiria bancar. A família nunca pode pagar seus estudos, logo, teve que trabalhar desde muito cedo e pagar seu curso superior. Assim, o que ela entendia como concreto, era tornar-se professora.

Entretanto, relatou que não se arrependeu de sua escolha, pois essa trajetória lhe trouxe muitas mudanças positivas, como a possibilidade de transformações, aquelas que fazem uma pessoa ficar melhor para exercer sua profissão. Fez associações entre o encantamento que teve pela escola, em sua época de estudos básicos, e o seu pai, no sentido de que ele, apesar de poucos estudos, tinha o hábito de ler, e participava do movimento de resistência operária ligada a uma comunidade pastoral que, à época, era basicamente de cunho social. Nessa comunidade, na periferia, ao mesmo tempo em que frequentava as reuniões da igreja, participava da fundação do Partido dos Trabalhadores. Herdeira dessa ideia da possibilidade de mudar o mundo e inscrita nesse processo de redemocratização iniciado na década de 1980, ela optou por cursar História.

É interessante a reflexão acerca da importância da influência do “capital cultural” nos sujeitos. A coordenadora não se furtou em relatar detalhes de sua trajetória, as suas escolhas mediadas pelas circunstâncias da época, e como esse fato tornou-se “destino social” para ela, bem como para o professor que escreveu sua biografia pensando que seria uma contribuição com o livro dos artigos dos professores (BOURDIEU, 2010).

Karina iniciou seu trabalho como coordenadora pedagógica na EMEF Sebastiana da Silva em 2013; não conhecia o trabalho diferenciado que a instituição realizava, mas acreditou no projeto que estava sendo desenvolvido e se adaptou. Não participou da gênese da proposta da escola e reconhece o suporte que a gestão ofereceu aos professores, sobretudo por parte do diretor da escola. Em suas palavras: *“foi um passo enorme que eles deram, mas um passo muito bom”*.

A coordenadora relatou que a pesquisa pode levar os sujeitos a encontrar outros caminhos e novas descobertas. Em relação ao grupo, afirmou que *“é um desafio, é fazer com que antes, a pergunta inicial, a dúvida, o problema seja compartilhado por muitos para que estejam motivados na busca, não é, e que os alunos vejam prazer na busca”*.

Declarou que leu o livro e ficou encantada com alguns artigos: *“[...] fiquei curiosa porque me parecia, assim, uma coisa bastante inovadora, fiquei impactada naquele momento, principalmente, em razão do livro”*. Em reflexão, arguiu que poderia até não ser um trabalho excepcional para muitos, mas considerou: *“é mágico professores escreverem um livro e este ser lido e comentado por outros professores, tem a tal da pesquisa e tem o envolvimento dos alunos, o professor também se sente o autor, ele está criando”*.

Karina exercia a coordenação pedagógica, basicamente, junto ao Fundamental I, e mostrou-se muito empolgada com o fato de as professoras dos anos iniciais terem tido textos autorais no livro dos educadores. O discurso da CP, alinhado às propostas de Withehead (1989), prevê que a tensão entre a pesquisa acadêmica e o campo educacional docente tende a diminuir ao longo dos tempos se os educadores aceitarem um exercício de autodescoberta, uma reforma endógena, o olhar crítico da realidade, bem como a educação pela experiência e pelo proposicional.

O Programa Mais São Paulo, lançado no final de 2013, foi implementado em 2014, e veio ao encontro da escola pesquisadora, que já realizava um projeto semelhante à proposta da SME. A CP declarou ainda que, nas reuniões de formação de Coordenadores Pedagógicos na Diretoria Regional de Educação de São Mateus, aconteciam discussões acerca da proposta da EMEF Sebastiana da Silva, que era reconhecida, entre seus pares, como sendo vanguardista na experiência que tinha com trabalhos de conclusão de curso junto aos educandos.

Parece que, apesar do caderno de subsídios para implantação lançado pela SME em janeiro de 2014, os educadores da região Leste da cidade de São Paulo sentiam-se também acolhidos quando nas reuniões com as equipes da DRE São Mateus encontravam-se com os gestores da EMEF Sebastiana da Silva e podiam narrar suas inseguranças acerca do novo programa, tal como afirma Lefebvre (2006, p. 251): *“Assim, a obra restitui o valor de uso”*.

Neste sentido, a EMEF tornou-se referência de trabalho para as unidades educacionais daquela região.

A referida coordenadora trabalha num turno em que a maioria dos educandos estão cursando o Fundamental I; desse modo, observou que a metade dos professores estava inserida na Jornada Especial de Formação Integral – JEIF, que é aquela jornada de 40 horas de trabalho do professor, dividida em 25 horas aula em regência de sala, 8 horas de trabalho coletivo junto a seus pares e coordenador, 4 horas de atividade na escola e 3 horas livres, de forma que o projeto pudesse ser desenvolvido na escola. Estar em JEIF é uma condição básica, mas esta encontra-se circunscrita na possibilidade de o professor ser um optante por JEIF, ou não, conforme relatou:

[...] estão na unidade escolar há muito tempo, são pessoas que já tem um percurso, que participaram desse processo e são pessoas chave para incorporarem os demais professores, aqueles que não participam da jornada e não estão na discussão, porque é muito diferente a CP chegar na hora do intervalo dos professores para falar sobre um trabalho que vai ser desenvolvido na pesquisa, um projeto que é da escola do que o colega do cafezinho, o colega de todo o dia, o par dele. (Karina, Coordenadora Pedagógica da EMEF).

As realizações do Fundamental I, nas palavras da Coordenadora:

[...] eles realizaram pesquisas incríveis, em 2014, o tema foi a Copa do Mundo, sobre os países, o Fund. I ficou com o Brasil e pesquisaram a fauna e a flora dos locais onde aconteceriam os jogos, fizeram uma televisãozinha e mostraram o produto final para as outras salas. (Karina, Coordenadora Pedagógica da EMEF)

Sobre a contribuição e envolvimento da gestão na formação do grupo de professores pesquisadores, a coordenadora acredita ter dado uma boa contribuição: *“Eu acho que contribui muito, foi fundamental e que o diretor fez toda a diferença”*; e continuou dizendo que acredita nisso porque ouviu uma professora de uma Universidade Federal dizer que, quanto mais tempo um diretor se mantém na mesma unidade escolar, mais faz diferença, inclusive nos resultados do IDEB; referia-se ao próprio diretor que se mantinha na escola há alguns anos e que tinha um apreço pelo pedagógico. Contudo, para além desse fato, ela alegou que o diretor é uma pessoa que sempre está presente e se importa com as pessoas: *“há uma relação de pessoas, que compartilham horas de seu dia num mesmo lugar”*.

Pelo viés da coordenação, Karina afirmou que defende a ideia de escola democrática, mas que existem algumas situações, apesar das concepções democráticas, em que se faz necessário cumprir as orientações num sentido hierárquico, desse modo, os coordenadores ficam mediando as exigências das políticas públicas com a realidade da escola. De acordo com o seu ponto de vista, *“Gil trouxe a história do trabalho de conclusão de curso. Eu não estava*

*aqui e não sei como isso foi construído democraticamente, ou não, mas mesmo que tenha sido de forma impositiva deu um caldo”.*

Relatou, ainda, que sente menos resistência ao desenvolvimento do projeto no Fundamental I, mas que as pessoas têm seus mecanismos de resistências. Sobre os TCCs ou TCAs, percebe que os professores trabalham com muita informação para com os alunos. Os professores, em seus espaços de atuação, agem com orientações para com os alunos, como no caso da sala de leitura, em que informam constantemente acerca das fontes literárias, ou ainda, da sala de informática educativa, em que os docentes reforçam, de modo constante, sobre as formas de digitação e pesquisa, com o professor em regência de classe dando suporte. Desse modo, a coordenadora, apesar de estar há um ano na escola, sentiu evolução nos processos de ensino e aprendizagem à medida que as crianças fazem proposições e argumentam melhor.

Continuou com a avaliação afirmando que foi interpelada por um aluno do sexto ano, de 11 anos de idade, dizendo que era importante passar nas salas ensinando como se usa os brinquedos para que estes não se estraguem. Entendeu essa proposta do menino como maturidade, não como a maturidade de um adulto, mas sim de quem se apropriou de um determinado procedimento. Em relação aos resultados objetivos dos alunos no IDEB, observou que no ano de 2014 não houve o índice para o Fundamental I, mas na EMEF Sebastiana, os resultados foram muito bons, ou seja, é uma escola em ascensão.

A coordenadora acredita que a escola influenciou o Programa Mais São Paulo na elaboração da proposta de TCAs, porque um pouco antes, em 2013, o diretor da escola foi convidado para uma conversa com o então secretário de Educação do município de São Paulo, Prof. Dr. Fernando Almeida, mas não soube dizer o teor da conversa entre eles. Disse que a dirigente da Diretoria Regional de São Mateus, à época, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lurdinha Paschoaleto foi assistir às apresentações dos TCCs dos alunos na EMEF e, ela supõe que provavelmente aí deva ter chegado a novidade na SME.

Quanto à gestão pedagógica, a coordenadora disse que sentia mudanças em seus posicionamentos; entendeu que era preciso ouvir as pessoas da escola e, muitas vezes, ceder, deixando de lado seus radicalismos, mas, isso, em suma, era positivo.

Supõe a coordenadora que um dos indicativos de que os alunos formados pela escola conseguem melhores resultados ou posições depois de concluídas essa etapa da escolarização talvez seja o fato de que eles conseguem, em grande medida, ingressar em ETEC, pois o ensino municipal não tem essa frequência na aprovação de seus educandos quando prestam vestibulinhos ou realizam a prova das ETECs. Em suas palavras:

[...] quando eu estava numa escola da rede estadual nós tínhamos a tradição lá - uma boa escola, muitos dos nossos alunos de oitava série que prestavam o vestibulinho para as ETECs ingressavam, mas isso era uma tradição e a gente sempre comentava que os alunos da rede municipal não passavam na ETEC, nos vestibulinhos, quando nós recebíamos lá alunos vindos da escola municipal porque era uma escola que tinha ensino médio existia uma diferença visível entre os nossos alunos e a rede municipal, era visível, era notório. (Karina, Coordenadora Pedagógica da EMEF).

Salientou que ficou muito surpresa pelo interesse e pela aprovação que os educandos da EMEF conseguiam ter na ETEC. Discorreu acerca do caso de um menino que

[...] dava problema pra caramba de indisciplina e não é que esse moleque... estou indo embora aqui e eu vejo ele aqui na frente da ETEC [...] estava dentro do carro e ele "Oi, não sei o que", menina eu fiquei surpresa ele ingressou na ETEC. Indisciplinado, olha aí, a gente acha que não vale nada... tudo bem... olha aí ingressou na ETEC. (Karina, Coordenadora Pedagógica da EMEF).

Outro indicativo, na visão da coordenadora, de que a escola tem um processo de ensino e aprendizagem diferenciado é o fato de que de vez em quando vem alguém que diz: *“Ah, eu estudei nessa escola’ porque lembra com carinho, lembra do professor, lembra de trabalhos que fez. Isso para nós são indicativos de que essa escola fez a diferença.”*

Para o futuro, ela ressaltou que deseja que a escola tenha um procedimento único: *“eu acho que todo o desejo é de que, pelo menos, eu tenho esse desejo é de que assim o trabalho seja mais harmônico, isso é pessoal, mas eu me recinto do fato de parecer que existe uma escola de manhã e outra à tarde, acho isso ruim”*.

Existia o sentimento, por parte da coordenadora, de que a escola estaria dividida de modo a se perceber duas instituições nos diferentes turnos de atuação; contudo, sob nossa perspectiva, entendemos que dos vinte e sete professores escritores, onze deles trabalham junto aos alunos do Fundamental I. Esse fato pode apontar que a concepção epistemológica da educação pela pesquisa possa estar instalada na escola com as nuances e diferenças específicas dos ciclos. Nesta mesma direção, o PEA da escola, vinculado ao PPP, foi modificado com ênfase na alfabetização pela pesquisa.

A CP relatou em seus depoimentos que se adaptou à escola, mas aparentemente não se integrou às ações desenvolvidas, visto que apesar, dos ciclos de aprendizagem estarem distribuídos nos períodos de trabalho da escola, mesmo assim ela sentia uma existência de escolas diferentes.

Em suma, é visível que as heranças de luta por mais igualdade social no contexto da comunidade na qual essa escola está inserida foi um aspecto fundante e transformador. O diretor da escola tinha representação sob uma inquietação de que os alunos não chegavam à escola vazios, certamente, e que era necessário considerar os saberes dos alunos para que se

avançasse nos processos ensino e aprendizagem. As novas ideias trazidas pelo coordenador foram aproveitadas, de tal modo que houve ações harmoniosas entre os educadores no fomento à pesquisa pelos alunos, mas também a escrita pelos professores. No entanto, essa produção dos educadores não pode ter um significado maior do que os índices de melhoria dos rendimentos apresentados pelos alunos.

Durante o processo algumas resistências, tensões, contradições e enfrentamentos surgiram, como a hierarquia do conhecimento, recusas às ações de mudanças, evidências de relações de poder, mas também a superação de representações, como na ocasião da escrita dos artigos.

### **3.2.2 As representações de professores**

Theodora, a professora de Ciências, tem formação em Ciências Biológicas pela Fundação Santo André. Seu desejo inicial era formar-se em medicina, contudo, por razões de ordem financeira, o desejo ficou muito distante de sua realidade. Concluiu o curso de Engenharia de Segurança no Trabalho e atuava na CIPA preparando encontros e formações, atribuição que a despertou para a docência. Iniciou o curso de Ciências Biológicas com a convicção de que seria professora de escola básica. Atua na Educação desde 2009, e há quatro anos está na escola. Ela declarou que não conhecia a instituição escolar, pois quando passou no concurso, em 2010, ingressou em uma outra escola, com grandes problemas disciplinares, com uma comunidade muito difícil e com uma inspetora que a orientou a procurar saber mais sobre a escola; em suas palavras: *“Essa é a escola certa para a professora certa com o diretor certo, você é professora de projeto, então você tem que ir para a escola pesquisadora mesmo”*.

Pela declaração da professora, é possível pensar que a EMEF Sebastiana da Silva já tinha certo reconhecimento nas escolas do entorno, a ponto de ser a instituição indicada à professora, em situação de remoção de cargo, como o local certo para ela. Neste caso, houve afinidade entre as propostas da escola e da professora, ou ainda, a proposta da EMEF foi um sinalizador para que a docente a indicasse como possibilidade.

Questionada sobre como se localizou nessa questão de transformar a escola em escola pesquisadora, a professora disse que, na realidade, ela não era uma pessoa acomodada na profissão e que se fosse lançado algum desafio, ela não recuaria. Definiu-se como uma pessoa reflexiva, sendo que desafios faziam parte da profissão da docência. Relatou que pesquisa é algo muito itinerante em ciências, que esta sempre é feita em sala de aula, e mesmo antes de se

entrar na escola pesquisadora, os seus alunos já faziam pesquisa, porque já era uma prática dela, ou seja, em todo bimestre existia um trabalho de pesquisa. A professora afirmou considerar a pesquisa algo desafiador, e que sua prática era dividir a sala em grupos para que os alunos fizessem seminários sobre os grupos de animais, e houve ocasião em que até o coordenador fora chamado pelas crianças porque estas queriam mostrar que sabiam falar, argumentar, e que colocaram os conteúdos em *Power Point*.

As ações em pesquisa, afirmou ela, por exemplo, deu-se em um ano em que a Eletropaulo convidou a escola para que fosse trabalhado com os alunos as fontes de energia. Na época, ainda era TCC, não era TCA; para fechar o trabalho da Eletropaulo, as três oitavas séries fizeram algo associado à energia e, surpreendentemente, o coordenador divulgou o resultado final que a escola desenvolveu no projeto Eletropaulo, o que foi ótimo porque todas escolas participantes desse projeto junto à Eletropaulo acharam excelente a finalização com o projeto dos Trabalhos de Conclusão de Ciclos - TCCs como resultado de um estudo de pesquisa associado às matrizes energéticas.

Nota-se que houve perspicácia por parte do coordenador em aproveitar a proposta de pesquisa da escola e inseri-la nos espaços educativos da AES Eletropaulo<sup>12</sup>, uma empresa privada responsável e preocupada com a distribuição de energia elétrica para parte dos municípios da Região Metropolitana de São Paulo, incluindo a própria cidade de São Paulo. É impossível delimitar qual foi o alcance do projeto de finalização de curso como pesquisa ao longo dos anos e dos TCC nos anos finais da EMEF Sebastiana, visto que, na ocasião, ao ser apresentado, havia também dezenas de escolas participantes. Contudo, foi um canal para a repercussão.

Relatou que sentia que a sua prática pedagógica havia mudado, e para melhor. Disse ter engajamento em projetos, e sente estes, agora, são ainda mais importantes. O Programa Mais Educação mencionava um projeto interdisciplinar, contudo, não deu um norte de conteúdo; afirmou a professora: *"toma que o filho é seu"*. A educadora expôs que sentiu que foi muito positivo o projeto, no início, estava focado como TCC apenas para os oitavos anos, mas ela

---

<sup>12</sup> “Em 2009, a AES Eletropaulo deu início ao AES Eletropaulo nas Escolas com o objetivo de sensibilizar toda a comunidade escolar para o uso seguro e eficiente da energia elétrica. O projeto promove ações educativas com o objetivo de formar professores e de orientar os alunos, incentivando mudanças nos hábitos de consumo e a manutenção do seu uso racional. Por meio de atividades educativas teóricas, práticas e interativas, desenvolvidas pensando na qualidade de vida das pessoas, proteção do meio ambiente e sensibilização da população, a AES Eletropaulo promove a conscientização dos consumidores atuais e, principalmente, a orientação e formação dos futuros cidadãos”. Disponível em: <<http://aeseletropaulonasescolas.com.br/o-projeto>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

partiu de um conteúdo como pesquisa nos sextos anos e conseguiu avançar: “*Vamos falar de Seres Vivos’ e eu terminei o ano conversando com eles sobre sexualidade*”.

No decorrer dos trabalhos, a professora percebeu que os adolescentes exteriorizavam a ciência – ou não – do conteúdo que o professor apresentava, e que, de certa forma, isto impelia a orientá-los acerca dos objetivos daquele estudo. Segundo ela, eles diziam: “*‘Professora, a gente já estudou o vulcão ano passado, você vai estudar vulcão com a gente esse ano de novo?’ Não, gente, esse ano é um pouco mais para frente, a gente vai entrar em solo, então é muito legal, e assim, e focar de uma forma que eles se tornem grandes curiosos da ciência, sabe?*” Parece que houve certa compreensão – mesmo que empírica – por parte dos educandos, pois o fato de explicitar o início, o porquê e os objetivos de um estudo, bem como esclarecer sobre a hipótese de trabalho e os achados acerca do estudo é o que estimula a curiosidade dos educandos. Segundo ela: “*É muito legal você chegar na sala de aula e você pegar um quinto ano que os alunos olhem para você e falem ‘Professora, o que que a gente vai estudar depois?’ Porque eles estão interessados. Isso para mim é, nossa, eu fico muito feliz, é uma honra saber que estou conseguindo conquistar, entendeu? Para área da ciência*”.

A professora, apesar de sentir que o trabalho que realiza tem bons resultados com os educandos num amplo contexto, explicou que não possui condições de mensurar se os alunos formados por aquela escola conseguiriam melhores resultados ou boas posições após concluída aquela etapa do processo de escolarização. Entretanto, a ETEC vizinha à escola ou mesmo a Escola de Ensino Médio de Sapopemba – EEM poderiam ser um termômetro; ela assevera: “*o pouco de retorno que a gente tem é com relação à ETEC, a ETEC é uma das melhores escolas da região e, sem dúvida nenhuma, nós colocamos alunos dentro da ETEC todos os anos, entendeu? E nós tivemos o ano passado, nonos anos muito complicados na parte disciplinar e mesmo assim, de cada sala, você tem aqueles três, quatro, de quatro salas, três, quatro, cinco, seis, que passaram na ETEC*”.

Na avaliação da professora, se o processo de ensino e aprendizagem na escola, no presente, está bom, no futuro, aspira que possa ficar ainda melhor:

E eu acho que isso a gente já vem fazendo há alguns anos e eu acho que isso só tende a melhorar, ainda mais hoje com as novas formas de tecnologia, com esse aluno diferente, com esse aluno com acesso e eu acho que não é só a escola Sebastiana, eu acho que a rede como um todo ela tem que se conscientizar de que o celular não pode ser mais encarado como um problema na sala de aula, na escola, o celular tem que ser encarado como uma ferramenta de trabalho, temos um outro aluno, temos um aluno que chega com uma outra maturidade, porque ele entra na escola mais cedo, então esse é um aluno que chega para você bem menos amadurecido, mas é um aluno que tem um acesso à informação, muito rápido também, então isso também tem que ser levado em consideração. (Theodora, professora de Ciências).



Sintetizando, pela representação da professora foi possível perceber que o TCC proposto inicialmente pelo coordenador Gil esteve circunscrito a um trabalho a ser realizado no oitavo ano, sendo que ainda não havia a perspectiva de uma educação pela pesquisa. Foi o conjunto de educadores articulados e integrados que possibilitou o desenvolvimento do projeto, tal como afirma Lefebvre (1938, p. 121): “Quando o conjunto dos objetos é encarado como um todo, os produtos adquirem uma significação superior, que não tem quando considerado isoladamente”. Talvez, o sentimento de isolamento da coordenadora Karina ou de diferentes escolas nos diferentes turnos possa ser explicado por esse pensamento de Lefebvre.

A professora Renata, de Ciências, tem formação em Ciências Biológicas pela Fundação Santo André. O desejo inicial era cursar medicina veterinária, mas por causa de pouco recurso financeiro, cursou biologia, mas diz estar muito feliz por ter conseguido, pela profissão, unir o que gosta, ou seja, trabalhar com a área das ciências biológicas e com pessoas. Atua na Educação há 10 anos e, na referida escola, há três anos.

Renata declarou que quando chegou na escola, o projeto já estava em desenvolvimento e, para ela, isso foi novidade, porque os horários de JEIF eram destinados aos estudos para implementação de um projeto muito diferente da experiência de HTPC que ela vivenciava nas escolas estaduais de São Paulo. Entendia que, para pensar em aluno pesquisador, primeiramente, os professores devem ser estudiosos e pesquisadores, e a JEIF era um espaço privilegiado para que o educador saísse do cotidiano que o sistema impunha. Nas palavras de Renata: *“eu acho interessante a JEIF porque a gente tem este espaço, tem a questão da troca, e também para a gente ensinar o aluno a pesquisar, pois não se ensina a pesquisa se você não é pesquisador”*.

A professora de Ciências definiu pesquisa como o levantamento de um problema, uma indagação de algo que é do interesse do pesquisador e a busca por respostas parciais ou provisórias daquilo que o incomoda. E referendou sua ideia afirmando: *“tudo parte da pesquisa, o google, o maior site de pesquisa do mundo, porque o ser humano está indagando o tempo todo, né?”*.

Revelou que não participou da implantação do projeto escola pesquisadora em JEIF com os devidos desdobramentos em trabalhos, por parte dos alunos, chamados TCCs que, atualmente, são os TCAs, contudo, aderiu ao projeto quando este chegou na escola, sendo que os estudos foram em direção ao entendimento de que a escola básica também pode produzir pesquisa. Em suas palavras: *“o resultado do nosso trabalho em JEIF é a aplicação com TCAs, antes era chamado TCCs, então a gente fazia os questionamentos, como pesquisar, porque o*

*professor tem que pesquisar, isso tudo fora daquele mundo do pessoal do mestrado, doutorado, da parte acadêmica, na escola pública que não tem muito, né?”.*

Problematizou o fato de os professores passarem a ser orientadores dos trabalhos dos alunos, muitas vezes, sem sequer terem sido orientados por um acadêmico. Segundo a representação dela:

[...] é estranho, né, tem professor que nunca foi orientado, e aí tem que fazer o papel de orientador e para ser orientador você deve ter uma bagagem boa de pesquisa, e aí nós acabamos orientando os alunos nas áreas de conhecimento, foi isso, quando o Gil trouxe a ideia e jogou para o grupo tentar fazer o projeto, isso já faz quatro ou cinco anos e a gente nem sabe se a prefeitura copiou a ideia ou se chegou na Secretaria da Educação, mas agora todas as escolas tem que trabalhar o tal do TCA, a questão da pesquisa e da apresentação dos alunos, se a ideia não fosse boa acho que não teria sido passada para a frente. (Renata, professora de Ciências).

Acerca da influência ou contribuição da equipe gestora para o desenvolvimento do projeto, a professora afirmou que os coordenadores são fundamentais, pois sem eles o grupo fica deveras disperso. Quanto à gestão, a educadora entende que tem que exercer o papel de cobrar a execução do projeto: *“os coordenadores são fundamentais, eles dão um norte, tem que ter para auxiliar. A gestão em termos de direção, porque acaba é...., se deixa a coisa muito solta a gente não acaba vendo resultado, porque escola é assim, né? A gente começa um projeto e se ninguém cobra... acabou o projeto, né, não é assim?”.*

Parece-nos que existe representação da necessidade de cobranças da gestão em relação às ações dos professores, mas em contradição afirmou que na escola não existe cobrança, mas que os gestores querem o resultado da proposta que foi aceita pelos professores. Afirmou haver investimento da gestão em relação ao projeto, investimento de tempo, financeiro e de movimentação da escola com os alunos para que no final haja um resultado. Ela explica:

[...] na hora de formar quem acaba trazendo os textos é a coordenação, não somos nós aqui não, aqui a gente vê que durante todo o período que a gente vai estudando e vai colocando em prática o projeto, quem traz a bibliografia essa coisa toda é o Gil, ou às vezes, teve o primeiro ano que ele falou que se nós tivéssemos alguma coisa sobre escola pesquisadora que pode ser até em outro idioma, pode trazer e a gente faz um arquivo e a gente vai trabalhar com esses texto durante todo o ano, tudo muito democrático, nada imposto. (Renata, Professora de Ciências).

A professora Renata afirmou que o coordenador propôs que os professores alimentassem as reuniões teoricamente, pesquisando bibliografia pertinente ao projeto que seria desenvolvido. Contudo, salientou que os professores não adensaram as discussões das reuniões com pesquisas próprias, pois o coordenador acabou fazendo isso por eles. A representação que se apresenta como fatos de palavras é que este seria o processo ideal ou normal, pois caberia ao coordenador buscar as referências e, aos professores, executarem o trabalho. Esse modelo

hierárquico habita as representações de muitos professores, mitigando as reflexões deles acerca das possibilidades de variáveis na atuação docente.

A docente asseverou que sentia heterogeneidade no grupo quanto à aceitação ou resistência à execução do projeto:

Trabalhar com gente é complicado, porque tem gente que abraça e tem gente que não abraça, porque tem gente que quer fazer e tem gente que vem só para cumprir o horário, então, eu não sei se é porque eu sou nova na Educação eu ainda tenho muita vontade de fazer as coisas, acredito nos projetos, assim, vamos fazer, e tem um grupo forte, bem unido que sempre adere em tudo, não só o projeto escola pesquisadora, mas tudo. (Renata, professora de Ciências).

E complementou: *“mas eu acho normal, é igual a uma empresa, não é todo mundo que pensa igual, tem coisas que as pessoas vão fazer por simples obrigação, como na orientação aos alunos, tem professor que fica ali, senta junto, ajuda, e outros fogem”*.

Ela enxerga como um entrave o fato de que, não sendo a maioria dos professores optantes por JEIF, ocorre um bloqueio na comunicação. Sob seu ponto de vista, *“como não é todo mundo que participa, tem muitas coisas que estão acontecendo que não é passada para os outros professores, ou nem é a questão que não é passada, na verdade a gente não tem ainda essa logística de passar para os outros professores”*.

Afirmou que ela própria é afetada por não ser optante pela JEIF, pois na maioria das vezes nem sabe o que está acontecendo na escola. Ela explicita:

É injusto, porque só pode fazer JEIF quem tem uma quantidade de aulas, a prefeitura é desse jeito, aí o que acontece, o professor que está fora da sala de aula vai emburrecendo, porque se ele ficar anos e anos e não conseguir a carga completa ele nunca vai participar das coisas que estão acontecendo como no caso da escola pesquisadora, mas isso é estrutural, não é desta escola. (Renata, Professora de Ciências).

A professora explicou que as orientações acerca de pesquisa são trabalhadas de forma contínua com os educandos: *“ao longo do curso a gente vai dando pinceladas, mas é na metade do nono ano é que a coisa pega mesmo porque o aluno tem que entregar em formato da ABNT”*. Entretanto, assinalou que nos quintos anos as professoras trabalham a questão da pesquisa, mas de forma muito inocente, com perguntas assim: *“por que o céu é azul?”, indagações muito simples e não tem uma formatação da ABNT, sem um formato de pesquisa, uma coisa mais livre para tentar trazer a curiosidade do aluno à tona”*. Relatou que nos sextos anos iniciam trabalhos temáticos e exemplificou que o mundial de futebol, Copa do Mundo, no Brasil, em 2014, foram trabalhados os países com os alunos. Ela declarou: *“cada grupo acabou trabalhando um tema dentro da copa, então vamos falar da Alemanha, a questão cultural da*

*Alemanha, um grupo falou sobre a cultura da Alemanha outro sobre a gastronomia, então foi dividido em subtemas os países que estavam participando da copa”.*

Por não ser participante de JEIF, ela assegurou desconhecer qual a organização e condução que seriam dadas ao desenvolvimento dos trabalhos dos alunos naquele ano de 2015, referendando o que havia relatado acerca da pouca ou ineficiente comunicação na escola. Parece que a professora sentia que o coletivo da escola era fraturado, pois havia um coletivo – e não o coletivo – que decidia o rumo das ações a serem desenvolvidas ao longo do ano. Ela afirmou: *“esse ano eu não estou vendo, ainda, muita coisa em relação ao projeto de pesquisa, acho que é porque é início de ano, a gente só começa a perceber quando a coisa começa a acontecer porque os alunos chegam pedindo ajuda, ‘ó professora, ajuda com o trabalho da professora fulana de tal”*’.

A professora demonstrava em seu discurso uma preocupação com as regras das formalidades da estrutura de pesquisa acadêmica que, em última instância, não poderia ser confundida com o espírito pesquisador a ser desenvolvido pelo princípio educativo por intermédio da pesquisa. Acerca desse pensamento, ela hesitou, e, por fim, argumentou:

[...] então... é que eu não sei assim...tem alguns alunos que acabam comprando a ideia e que se desenvolvem um pouco melhor, em compensação tem outros que não, chega em determinado momento acaba sendo uma pressão porque ele tem que entregar e tem que apresentar, então ele faz, mas não pelo gosto, mas por que precisa, mas eu percebo que não é só aqui, quando eu fazia faculdade eu percebia que tinha amigos meus que sofriam para entregar o TCC e choravam desde o primeiro ano pensando que ao final do curso deveriam entregar o trabalho. (Renata, professora de Ciências).

No entanto, ela concordou que existam momentos da pesquisa, a saber: o momento de observação em campo e o registro. Ela generalizou afirmando que o que os alunos não gostam é desse momento de registro:

[...] eles gostam da parte prática, mas na hora de sentar para escrever eles não gostam, não sei se é uma falha nossa, entendeu? Eu tento aguçar demais os nossos alunos à leitura e à escrita, todas as minhas aulas eu acabo pedindo um relatório, vai relatar o que viu durante a aula, porque se depender deles eles não fazem isso, só vão fazer isso na faculdade, ou seja, a parte do registro para eles é chata. (Renata, professora de Ciências).

Em relação ao avanço do processo de ensino e aprendizagem, a professora entende que o projeto trouxe melhorias. Relembrou que a escola está localizada em uma região carente, que os alunos trazem muitos problemas de ordem social que acabam, de veras, dificultando a sistematização das ações desenvolvidas na escola; em contrapartida, o projeto sugere que o trabalho se utilize de outras ferramentas, em outras linguagens, contribuindo para que, de algum modo, alcance de forma subjetiva as diferenças no processo de aprendizagem dos educandos.

Sobre a influência que a EMEF possa ter causado na implantação do Programa Mais São Paulo, com o ciclo autoral e produção de TCAs, ela afirmou desconhecer, mas relembra que uma supervisora da DRE São Mateus participou de uma apresentação dos trabalhos dos adolescentes e, logo em seguida, ou seja, no início do ano de 2014, chegou a novidade para a rede municipal: “*a gente não tem como saber, porque ideia boa a gente não sabe o dono, mas para nós foi bom porque não foi algo garganta abaixo porque agora é algo que a prefeitura quer, e porque a gente já está treinado, a gente já sabe como funciona, para a gente é tranquilo*”.

A professora de Ciências observou que sua prática pedagógica mudou em virtude de trabalhar orientada pelo projeto e sente muita falta em participar das reuniões de JEIF. Relatou que depois que começou a ter suas ações voltadas para o desenvolvimento de pesquisas com os alunos, passou a se interessar ainda mais pela não fragmentação do conhecimento, de modo que já pensa na continuidade de seus estudos com uma pós-graduação em outras áreas, a fim de melhor contribuir com a formação dos educandos. Ela afirma:

[...] a questão da pesquisa é excelente, não trabalhei em outra escola onde conseguisse ver os resultados que vejo aqui com os alunos e com o próprio grupo. Percebi que depois do projeto escola pesquisadora comecei a ter interesse pelas outras disciplinas como a matemática, porque eu percebo que os alunos têm dificuldades e eu gostaria de ajudar explicando um outro método e eu não consigo, até porque a gente acaba entrando em outras matérias. (Renata, professora de Ciências).

Acerca dos indicativos de que a escola pesquisadora contribuiu para que os alunos formados por ela conseguissem melhores resultados ou posições depois de concluída essa etapa de escolarização, a professora imediatamente relacionou a ETEC como ícone das conquistas dos educandos. Assinalou que vinte alunos que terminaram o curso básico em 2014 estavam matriculados na referida Escola de Ensino Técnico, mas também tinha notícias de que outros estavam em outros projetos, dos quais não recordava os nomes.

Concluiu afirmando que encontra com frequência os alunos egressos que estão na ETEC e, quando os questiona sobre o desempenho na nova escola, eles referendam a EMEF como tendo sido a escola que os ensinou a usar as ferramentas para a pesquisa. Ela relata: “*encontro com os alunos e eles dizem, ‘professora a gente está fazendo toda a semana um projeto igual a gente fazia, é legal porque a gente já sabe fazer, não é?’*”. Da mesma forma, a professora explicou que encontra alunos egressos, mas que estão matriculados em escolas de Ensino Médio estadual, estes, por sua vez, lamentam acerca da escola que frequentam e sentem falta da organização que havia na EMEF.

Sobre o futuro e desejos acerca da escola pesquisadora, a professora entende que se continuar o envolvimento do Programa, da gestão, dos professores, dos educandos e das famílias, mesmo assim, os resultados não aparecerão com brevidade, pois Educação é um processo lento.

Resumindo, a representação da professora, aparentemente a gestão da escola, talvez pela hierarquização do conhecimento, teria melhores condições para a apresentação de propostas a serem desenvolvidas (executadas) pelos professores. Essa perspectiva foi considerada na discussão posterior pelo discurso da professora de Helena, de História, conforme será visto mais à frente. A docente propôs em reunião de JEIF que o levantamento dos temas a serem desenvolvidos como pesquisa deveriam partir dos próprios alunos.

Anna, professora de Ciências, tem Formação em Ciências, Biologia, Matemática, Administração Escolar e pós-graduação em Direito Educacional pela Universidade ABC. Relatou que seu desejo era, na verdade, cursar medicina ou odontologia; não conseguindo, optou por biologia. Atua na escola há 10 anos e, na Educação, há 27.

Anna declarou que conheceu a escola antes do projeto escola pesquisadora e que a ação partiu da direção com a coordenação, conforme explicita seu relato: *“A primeira coisa que surgiu foi o nosso TCC, que foi uma ideia do nosso coordenador que ele tinha isso no Ensino Médio na escola do estado que ele trabalha e ele lançou a ideia para a gente fazer uma tentativa para o Ensino Fundamental”*. Complementou afirmando que se a escrita de um TCC em Ciências previa a relação com pesquisa, nas áreas Biológicas tratava-se de um movimento natural, segundo ela: *“eu estava fazendo o TCC, e por que não em relação à pesquisa? Porque em ciências a pesquisa é natural, faz parte da nossa forma de trabalho”*, e a partir desse momento, as outras áreas do conhecimento foram convidadas pela escola a trabalharem com pesquisa.

A pesquisa, para ela, é a abordagem de um tema, em Ciências, tendo exemplificado que os educandos têm o conhecimento de forma empírica, na vivência deles, no cotidiano, e a escola se encarrega de nomear cientificamente o que eles conhecem. Contudo, assinalou que a resposta dos alunos nem sempre é satisfatória: *“nem todo mundo traz o retorno, nem todo mundo faz o que você gostaria, não são todos que visualizam a pesquisa como algo importante, então quando é prioridade para o aluno, ele vai e se empenha e quando ele acha que não tem valor ele faz por fazer e outros nem fazem, então é uma realidade também que a gente enfrenta”*.

A professora revelou que não contribuiu com artigo no livro publicado pelos professores pois não haveria tempo para uma escrita cuidadosa, devido ao acúmulo de trabalho em dois cargos, mas que na implantação do projeto, bem como em seu desenvolvimento, ela está

inserida; salientou também que a gestão atua juntamente com os professores, em total apoio. Ela explicou que não sente resistência por parte do grupo ou de professores, individualmente, no que concerne ao projeto. Argumentou que o que nomeamos de resistência, na verdade, muitas vezes é mal compreendido, pois trata-se de indisponibilidade do professor que está sobrecarregado.

Quanto às orientações que os educandos recebem durante o curso acerca da pesquisa, a professora assinalou que são constantes. De acordo com seu relato:

E a orientação é constante, primeiro eu cobro a pesquisa deles e aí conforme o que eles pesquisaram então aí a gente vai trabalhando em cima, isso está legal, isso não está, por que que está, por que não está, a questão do *slide*, a formação, não é, do *slide* para a apresentação, porque às vezes ele pensa que é só leitura, não, não é leitura, você tem que saber o que você está falando e a questão só de como se fosse os tópicos, não é? Então é dessa forma que a gente caminha e depois de algum tempo que nós já tínhamos a prefeitura acabou implantando como TCA, não é, então hoje para nós é o TCA, mas antes era o TCC. (Anna, professora de Ciências).

Ela acredita que ocorreram avanços nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que o início do projeto focava apenas o ano terminal do curso e, atualmente, desde o início da escolarização os educandos estão expostos à pesquisa e, quando chegam ao nono ano, já entenderam que na escola há um trabalho a ser apresentado, diminuindo a rejeição por este, conforme explana a professora: *“E hoje qual é o avanço? Que o aluno desde o 5º ano e 6º ano, ele já começa a iniciar nessa questão da pesquisa, de expor o trabalho que é uma forma de seminário, então ele já vem acostumando com isso, quando ele chega no nono ano, já não é aquele bicho de 7 cabeças”*.

Em relação ao IDEB, a professora observou que a gestão sempre informa aos professores que a escola está bem posicionada; acredita que a unidade é uma referência em relação ao ciclo autoral. Quanto à influência que a escola poderia ter causado na implantação do Programa Mais São Paulo, a docente acredita que, de alguma forma, a influência aconteceu: *“Se a escola Sebastiana conseguiu fazer e está dando certo, por que nós não podemos tentar na rede?”*. No mesmo sentido, informou ainda que colegas que atuam em outras unidades escolares comentam que a EMEF foi pioneira na ação e que, de algum modo, a SME soube e aproveitou-se da ideia; ela pondera: *“tive colegas de outras escolas falando assim: - ‘Ah, foram vocês que foram lá e passaram informação lá para prefeitura, porque antes tinha na sua escola, agora jogaram para todo mundo’”*.

Declarou que mudou sua prática pedagógica em função de a escola ter uma nova orientação de trabalho, pois, se houve épocas em que os educandos decoravam conteúdo, atualmente, eles devem entendê-los a fim de poderem argumentar sobre eles. Acredita que um

bom indicativo de que os alunos formados por aquela EMEF e com prática de desenvolverem pesquisas possa proporcionar a eles melhores posições em relação ao prosseguimento dos estudos, uma vez que muitos conseguem ingressar na ETEC, referindo-se a professora à ETEC próxima daquela escola. Argumentou que trabalha em escola estadual, com nonos anos, e que não tem notícias de que os alunos de lá consigam tão bons resultados como os da EMEF Sebastiana.

Afirmou incentivar os alunos a perseguirem melhores resultados para entrarem na ETEC, pois, aquela se encontra na aspiração e desejo deles, conforme explica:

Então alguns alunos daqui, nossos, eles entram na ETEC sim, então isso eu acho muito positivo, porque entra como referência para quem ainda está aqui, que tem alguns alunos, “Ah, professora, eu quero entrar na ETEC”, eu falo assim “Ótimo, então você tem que mudar muito sua postura, porque não é qualquer um que entra na ETEC, são os melhores”. Eu sempre digo para eles a lei de Darwin: vence o mais apto, então você tem que estar bem, porque se tiver alguém melhor do que você, se tiver uma vaga, é o outro que vai entrar, não é você, então lá fora o mercado é competitivo. (Anna, professora de Ciências).

A professora afirmou que o desejo da escola é de que os alunos se constituam autônomos na direção da própria independência.

Em suma, das várias e diferentes contribuições dos educadores da escola, foi possível verificar no discurso da professora Anna o vislumbre de aspirações pelos alunos. Numa perspectiva filosófica do materialismo dialético, Lefebvre (1938, p. 117-118) assinala que “O homem pensante sempre sentiu que o objeto isolado era inconcebível, por si mesmo, que a atividade abstrata devia ela própria ser compreendida, isto é, reunida ao conjunto das condições que a determinam e aos fins que almeja”. Aparentemente, a professora pensou à frente, integrando o trabalho da escola aos outros trabalhos desenvolvidos pelas instituições em outros níveis de ensino e aprendizagem, possibilitando aos alunos a ascensão escolar e cidadã.

Arnaldo é professor de Língua Portuguesa, com licenciatura em Letras, a primeira formação é pela Fundação Santo André e, a segunda, pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Sua primeira tentativa em direção ao Ensino Superior foi nas áreas da Economia, na década de 80, devido ao interesse frente à situação política, econômica e social do país. Depois disso, ao estudar Filosofia, compreendeu poderia englobar várias áreas do conhecimento, tais como sociologia, literatura, história, ciências políticas, mas sua intenção era aproximar a Literatura e a Filosofia. Atua na escola há 10 anos e, na Educação, há 17.

Arnaldo lembrou que trabalhava na naquela escola há cinco anos, mas que já conhecia o trabalho desenvolvido nela, praticamente, desde a inauguração. Relatou que quando iniciou seus trabalhos, o projeto da escola era o TCC. Consoante suas palavras: “*Estava com projeto*



do TCC, que se tornou TCA, mas não tinha esse viés da pesquisa ainda, isso aí foi inserido em seguida”. O professor entende a pesquisa como

[...] fazer com que o aluno consiga por mecanismos próprios, por meios próprios, com a ajuda do professor, mas que ele consiga se distanciar um pouco assim desse ambiente rotineiro da sala de aula e compreender que o universo da cultura, do conhecimento, é bem amplo, é grande, é vasto e ele tem acesso a isso, não necessariamente na escola, mas em vários lugares. E ele precisa ter esse conhecimento, entender que não vai ser apenas em 45 minutos, uma aula rápida, que ele vai ter a formação... uma formação ampla, formação integral, que ele precisa complementar isso fora. E a pesquisa é um dos instrumentos para isso, é um importante mecanismo para isso. Então ele sai realmente a campo, para complementar o que é feito em sala de aula e procurar também mapear, buscar um pouco mais. (Arnaldo, professor de Língua Portuguesa).

Acreditava que pesquisa não era assunto que se dominasse de uma hora para outra, mas declarou que os alunos do último ano já deixam a escola largando na frente em relação aos de outras escolas e que, se os alunos estiverem estruturados nesse suporte que o ensino básico está oferecendo, sentirão os benefícios quando se encontrarem na Faculdade.

Relatou que participou do momento da decisão da implantação do projeto na escola e também da escrita de artigo para a composição do livro “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação”. O tema do artigo publicado foi sobre a Literatura em sala de aula; também procurou ajudar seus colegas, na medida do possível, ao pé da letra. Em um outro momento de planejamento de trabalho, quando um grupo de professores foi visitar outras unidades escolares para conversas acerca da pesquisa e dos TCAs, Arnaldo se lembrou de que colegas que não tinham essa prática questionaram muito acerca da disponibilidade de tempo para realizar as orientações junto aos alunos, ao que ele respondeu que o tempo se multiplica.

No que tange à concepção, à implementação, bem como a formação desses professores que incentivam a pesquisa, o professor revelou que sempre os gestores apoiaram muito, e crê que sem o apoio destes não haveria projeto: *“tem uma série de pormenores que você precisa do apoio dos gestores para fazer isso, logística, material, tudo, disponibilidade de sala de informática, da sala de leitura, dos colegas, dos alunos saírem e fazerem pesquisa”*.

O professor esclareceu que não há propriamente resistência por parte dos professores e alunos ao projeto escola pesquisadora, mas sim afinidades com a ideia apresentada e, como consequência, os professores e alunos aderem à ideia, apesar de nem todos se integrarem a ela. Tomou-se por exemplo, afirmando que aprecia muito o acompanhamento dos TCAs, mas não diria o mesmo se estes não estivessem associados à consecução de outros projetos da escola, como por exemplo, a Feira Cultural. Sobre a formação e pesquisa, ele relatou que os alunos recebem orientações técnicas em relação à estrutura, formatação, sequências e passos a serem

seguidos. Em relação à pesquisa, são orientados como e onde pesquisar, em quais *sites*, como elaborar um resumo, uma resenha, como trabalhar em grupo, em conjunto, o tipo de texto, de trabalho, TCC publicado ou dissertação publicada. Adensando essas ações de informação à pesquisa, o professor revelou que não raro surgem conflitos; contudo, como administrar esses conflitos, como usar a tecnologia, a informática, a estrutura do laboratório de informática para o trabalho, como usar a estrutura da sala de leitura para trabalho, e enfim, como apresentar o trabalho oralmente, até mesmo flexão de voz, a postura física mesmo no palco, como se portar diante da plateia, a reação deles quando inquiridos pela banca, todos esses pontos são debatidos. Esclareceu, ainda, que:

A equipe procura dar bastante suporte, dar o suporte para o aluno para que ele se sinta bem, se sinta à vontade, não se sinta constrangido, deixar o aluno seguro, tranquilo, passar um pouco da experiência que nós temos, da segurança que a gente já adquiriu e passar isso para o aluno, para que o aluno possa deslanchar. (Arnaldo, professor de Língua Portuguesa).

Sendo um dos objetivos do projeto a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o professor explicou que os alunos fazem a pesquisa num grande ativismo e, na sequência, deixam a EMEF em direção ao Ensino Médio, de modo que não há mais acompanhamento. Relata: *“Eu acho que eles devem começar a fazer desde os sextos anos e a gente ir medindo esse avanço. Eu acho que fica interessante, porque da forma que é, ele sai, acabou.”*

O professor Arnaldo afirmou não ter nenhuma certeza em relação à possível influência que os trabalhos desenvolvidos na unidade possam, de alguma forma, ter exercido na implantação do Programa Mais São Paulo e no item ciclo autoral, TCA; segundo ele:

A Lurdinha, que era dirigente, ela veio aqui, ela nos acompanhou, ela veio assistir, participou, ela documentou tudo com o pessoal do dote, isso se espalhou, a gente foi em escolas falar sobre isso, então era uma coisa conhecida. Mas daí falar... eu não sei se foi ou não. Pode, muito provavelmente, sim. Eu não tenho como precisar, não tenho como ter certeza. Até porque outras escolas, também trabalharam com o TCA. Depois a gente vê alguma coisa, não sei se eles nos acham um embrião, se já tem alguma coisa. Às vezes, nem sempre são divulgados, nem sempre são documentados. Eu, realmente, não sei, é possível que sim, pode ser que sim, pode ser que não. (Arnaldo, professor de Língua Portuguesa).

Ele assinalou que esse projeto não modificou muito sua prática pedagógica porque ele sempre atuou nessa linha com as mesmas orientações, estimulando os educandos a buscarem, a pesquisarem, visando adensar as aulas e seu próprio repertório, conforme aponta:

Eu fiz um trabalho sobre moradia ecologicamente correta, 1990, sobre essa questão ambiental tudo, então eu levava os alunos para aterro sanitário, levava os alunos para sair um pouco fora das casas, nas ruas, então, assim, para mim já é meio comum isso. Então sempre ajuda, sempre complementa, mas eu já trabalhava um pouco nessa linha. Então eu explico muito: “quando vocês forem para a universidade, vocês forem para a faculdade, vocês precisam se habituar com a pesquisa”. (Arnaldo, professor de Língua Portuguesa).

Acerca dos indicativos que apontam que os alunos formados naquela escola conseguem melhores resultados ou posições depois de concluída aquela etapa do processo de escolarização, o professor relatou desconhecer, porque uma pequena parte sabe-se que entram na ETC, mas nada se sabe sobre os demais.

Sobre os desejos acerca do projeto escola pesquisadora para o futuro, o professor apontou que *“Os alunos sabem que nós somos pesquisadores, que eles precisam fazer a pesquisa, que eles têm uma responsabilidade a mais em relação a isso e que eles serão cobrados”*; relatou que talvez os educandos nem percebam, mas eles estão pesquisando em tempo integral com todos os professores e que o projeto precisa ser melhorado, conforme afirma:

Ainda é um sistema falho, lidamos com seres humanos, às vezes conflitos, às vezes também atividade de logística, uma série de coisas, então o meu plano é aperfeiçoar cada vez mais, melhorar a pesquisa, de alguma coisa documentada, divulgado porque assim, por mais que a gente tenha montado essa escola pesquisadora é necessário abolir um pouco mais a sala de aula tradicional e intercalar com a pesquisa, porque se você pesquisa, a medida que você se consolida, você vai minando um pouco disso aqui, dessa tradição. (Arnaldo, professor de Língua Portuguesa).

Resumindo, o professor expressa os conflitos que surgem advindos dos movimentos que a escola pesquisadora, ela mesma, vem requerendo por ser assim. No entanto, ele situa essas dificuldades no próprio lugar de origem, como a sala de leitura, a sala de informática, ou seja, nos espaços mais coletivos entre professores e alunos. Aparentemente, esses conflitos, nesses espaços, revelam uma outra necessidade de transformação que surgiram pelas concepções e pelas ações da escola.

A professora de Língua Portuguesa, Selma, cursou tradução e interpretação na Faculdade São Judas Tadeu. Trabalhou como securitária e bancária por 14 anos. Por ter ficado desempregada e passando por dificuldades buscou o órgão intermediário para atribuições de aulas, na Leste 5, da rede do Estado, inscrevendo-se como bacharel. Apesar da baixa remuneração como professora do Estado de São Paulo, interessou-se e cursou licenciatura pela Resolução CNE/CEB nº 02/97<sup>13</sup>. Cursou Mestrado na Universidade Bandeirantes – UNIBAN. Trabalhou por oito anos na Fundação Casa, está na EMEF há três, mas atua na Educação há mais de vinte anos.

Selma lembrou que quando assumiu o cargo na EMEF o projeto escola pesquisadora já estava em andamento e, por ter dois cargos como professora na esfera municipal, decidiu que

---

<sup>13</sup> Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

participaria das reuniões de JEIF, pois havia interesse nas discussões. A articulação para a escrita dos artigos compondo o livro foi em 2013; na reunião de planejamento, o diretor propôs que cada professor relatasse a sua prática, ou um assunto teórico que desse embasamento às ações desenvolvidas na própria prática.

A professora observou que nas atribuições de aulas a gestão e os professores se manifestavam, preferencialmente, pelo acompanhamento de um grupo de alunos; assim sendo, ela trabalha com nonos anos, que são seus alunos desde o quinto ano. Planejou uma pesquisa de estudo do meio por intermédio de visitas ao entorno da escola. A pesquisa se deu sob cinco perspectivas, quais sejam: Educação, Habitação, Segurança, Saúde e Transporte. Os educandos saíram em visita ao bairro observando esses aspectos – por meio de registros escritos e imagens – que seriam os dados brutos utilizados como material de pesquisa, rumo a um foco que seria a elaboração de um requerimento analisando a realidade dos bens públicos daquela região e solicitando providências da Subprefeitura; contudo, este não foi enviado. A professora esclareceu que o artigo escrito por ela, no livro *Escola Pesquisadora*, era o relato da prática, do ano 2013, realizada de modo que o aluno da escola pesquisadora pesquise o próprio aluno da escola.

Sobre a escrita dos artigos, ela esclareceu não saber se houve resistência do grupo, de modo que quem poderia saber seria o próprio organizador; ela aderiu prazerosamente à ideia e não prestou atenção na reação dos demais no dia do primeiro encontro coletivo, mesmo porque era nova na escola e não os conhecia. Ponderou que não são todos os educadores que gostam da linguagem da academia, mas naquela escola, ela tinha notícias de colegas que tinham interesse em pós-graduação em diversos níveis, uns porque gostam, outros porque precisam e outros ainda por causa do diretor.

Discorreu acerca da condução das noções de pesquisa como princípio educativo do educador com o educando no desenvolvimento da pesquisa ao longo do curso, como as etapas a serem cumpridas e a divisão dos grupos de trabalho para elaboração dos TCAs. O momento que ela vivenciava na escola, em um quinto ano, era apresentar a perspectiva de um trabalho dissertativo, nas palavras dela:

Desde a quinta série, essa turminha que está comigo, eu trabalho com eles na perspectiva do texto dissertativo, então introdução, desenvolvimento, conclusão, capa, e um recorte da ABNT, porque é muito para cabeça deles, então eu trabalho só com capa, o sumário aí a implementação disso é nas outras séries [...]. (Selma, professora de Língua Portuguesa).

No tocante ao ato da pesquisa, como o desenvolvimento ao longo do curso, a professora contou: “[...] *então, para o ato da pesquisa eu tive a seleção da identificação da definição do*

*problema, para saber selecionar, porque eles têm essa dificuldade*”. Revelou que o professor está submetido a uma grade de horário que o impossibilita de acompanhar os trabalhos dos alunos, pois naquele momento seus alunos do sexto ano estavam no laboratório de informática trabalhando a produção escrita sobre contos, que foi o conteúdo de aulas anteriores, conforme descreve: “*resultado final, o foco é repertoriar, ensinar os passos e produzir alguma coisa em cima disso*”; percebe uma discreta mudança nos processos de ensino e aprendizagem, mas reclama que os alunos chegam ao Fundamental II despreparados. Conclui: “*daqui a pouco nós vamos alfabetizar no mestrado*”.

A professora acredita que o projeto escola pesquisadora influenciou na implantação do ciclo autoral no Programa Mais São Paulo porque foi uma inovação para as outras escolas. Comentou que na outra escola em que trabalha os alunos obtiveram conquistas como iluminação do campo de futebol de várzea, bem como foram realizadas melhorias no bairro, de acordo com o que o aluno observou.

Sobre sua prática pedagógica, ela assinalou que entende que o projeto acrescentou melhorias, mas afirmou que ela já trabalhava de um modo diferente; sobre os indicadores acerca dos alunos egressos que, por causa do projeto, conseguem melhores resultados ou posições, a professora lembrou de alguns nomes de alunos que frequentam o Ensino Médio e ETEC.

Após esses três anos de desenvolvimento de seu trabalho e do projeto, a professora relatou que sente que a escola é referendada pela comunidade e, sem dúvida, as ações educativas que desenvolve e a articulação do diretor são os pilares da aceitação de que a escola goza. Referiu-se como modelo de planejamento e organização da escola a festa junina; entende que, sendo a comunidade constituída por 70% de pernambucanos, segundo pesquisa própria, a festa junina atinge as memórias dessa comunidade e, ainda mais, conseguiu arrecadar cerca de oito mil reais em 2014.

Os desejos do projeto escola pesquisadora para o futuro, segundo ela, depende da organização do tempo que os professores conseguirão ter.

Em suma, a professora atua no desenvolvimento do projeto escolar numa perspectiva filosófica progressista, utilizando-se da pesquisa como um instrumento de ação cotidiana para a religação dos conteúdos historicamente fragmentados.

A professora Victória é formada em Geografia e vem atuando como professora orientadora da sala de leitura. Sua primeira aspiração foi o curso de Arquitetura, mas decidiu cursar Geografia numa faculdade do interior de São Paulo, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Adamantina – FAFIA. Gostou muito do curso, mas no interior haviam poucos postos

de trabalho, fator que a fez migrar para São Paulo. Exercer o magistério não estava em seus planos, pois quando em contato com salas de aulas, ainda no período de estágio, ficou chocada com as condições de trabalho dos professores. Por não conseguir uma colocação, resolveu usar sua graduação e ingressar no magistério numa escola estadual, em 1999; possui dezessete anos de atuação. Encontrou algumas dificuldades porque, para ela, “dar aula” era passar texto na lousa e, então, esse foi o seu ano de descobertas, pois começou a repensar esses meios de exercício do magistério e, ao final daquele ano, reconheceu que estava apaixonada pela profissão. Há quatro anos na EMEF Sebastiana, relatou que quando chegou na escola, esta já estava num movimento da escrita do livro, mas ela, por motivos outros, não redigiu artigo, embora tivesse se interessado. Afirmou que não se sentiu intimidada, muito pelo contrário, sentiu que seria um privilégio estar junto àquelas pessoas transformadoras de uma certa realidade.

A professora lembrou que, em 2013, quando ingressou na EMEF Sebastiana, os TCCs eram responsabilidade dos professores dos oitavos anos, assim sendo, o projeto não estava difundido pelos outros anos dos ciclos. Ela própria trabalhava pesquisa com os alunos de 6º e 7º ano, mas sem estarem associada aos trabalhos do projeto da escola. Segundo a professora, foi a partir do Programa Mais São Paulo que ficou instituído que todos os anos do ciclo realizariam pesquisas, concluindo com o TCA no nono ano.

Ela relacionou outra unidade escolar municipal em que leciona, afirmando que, apesar de trabalhar pesquisa em todos os anos do ciclo ser uma recomendação da SME, aquela escola o faz somente com os nonos anos. Relatou ainda que sente que os alunos da EMEF Sebastiana estão mais experientes em relação a outra escola em que leciona, porque eles, professores e alunos largaram na frente em relação à pesquisa, tornando o processo mais tranquilo.

Atualmente, a prof.<sup>a</sup> Victória trabalha como orientadora da sala de leitura, atendendo a todas as turmas; relatou que orientou os trabalhos dos nonos anos sob o tema formação étnica do povo brasileiro, que foi dividido em europeus, africanos, indígenas e asiáticos. Cada uma das salas de nonos anos ficou com um grupo étnico e ela, como orientadora de sala de leitura, auxiliou os professores orientadores no desenvolvimento dos temas, como estrutura do texto, pesquisa bibliográfica, formatação do texto, etc. Conforme relata:

O professor de sala de leitura e sala de informática orientam o ano inteiro nas pesquisas dentro das aulas, então eu fazia com eles um esquema, nas minhas aulas eu fazia a revisão dos trabalhos e eu atendia, porque eu tinha os meus horários de pesquisa e mesmo que fosse durante as aulas deles se eles precisassem mostrar alguma coisa ou tirar dúvidas eles podiam descer até a sala de leitura, porque eu ia fazendo um trabalho paralelo ao do professor orientador. Eu sinto que o aluno tem muita dificuldade para as formalidades dos trabalhos, e meu foco é com a introdução e a

conclusão que tem que ser feita por eles mesmos com as palavras deles. (Prof.<sup>a</sup> Victória, Geografia, sala de leitura).

Segundo a professora Victória, o projeto do Programa mais São Paulo alterou a sua prática no quesito apresentação pública dos trabalhos dos alunos porque já tinha a prática de solicitar pesquisa e a sua redação formal.

Informou que soube acerca de alunos que terminaram o Ensino Médio e tiveram bons resultados no ENEM, mas que não existe um combinado entre os professores em relação à motivação, ou seja, isso acontece de forma espontânea, sendo que ela sempre percebe isso pelos comentários dos próprios alunos, que identificam os professores que os motivam a conseguir entrar nas melhores escolas.

Para o futuro, a professora relatou que desconhece se há algum plano da escola, mas um segundo livro seria muito bem-vindo.

Pudemos notar pelas representações da professora orientadora da sala de leitura que ela realiza orientação e revisão dos trabalhos de todas as turmas e, no entanto, não relatou dificuldades e conflitos entre horários e espaços da escola. Para além disso, percebemos que não houve acepções da professora em relação ao uso da sala de leitura na formação continuada dos docentes, embora haja seu registro no artigo intitulado “O professor orientador da sala de leitura como ponte para o professor pesquisador”, do livro *Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação*.

Professor Ruy é licenciado em Língua Inglesa, formado pela UniABC em Santo André, trabalha há 9 anos na Educação e está há 4 na referida escola. Vale ressaltar que ele sempre desejou ser professor. Afirmou que quando ingressou na escola, o TCC já estava em andamento e a SME estava implantando o TCA, ou seja, foi exatamente no momento da transição.

Para ele, pesquisar é uma forma de conhecer o mundo e de desenvolver pensamento crítico e visão mais politizada. Afirmou que não participou da escrita do livro porque este foi elaborado em 2013 e ele chegou à escola em 2014. Lembrou que a ideia dos TCCs foi trazida pelo coordenador Gil e que a gestão está sempre muito presente, não deixando o trabalho se perder, pois já ocorreu de professores mais tradicionais insistirem em passar texto na lousa, mas eles foram convocados pela gestão para uma conversa, a fim de que não se perdesse essa linha de pensamento e ação em que a escola está inserida.

Afirmou que o processo de pesquisa com os alunos se inicia com o ano letivo, com vários projetos, tais como o água, solidariedade, Copa do Mundo, festa junina etc. Relatou que sentiu dificuldades em se integrar ao projeto da escola porque anteriormente trabalhara em

escolas muito tradicionais, contudo, reconhece que as práticas diferenciadas que a EMEF propõe o transformaram em outro profissional.

O professor Ruy percebe que há avanços no aprendizado dos alunos porque estes se envolvem muito com os projetos, de modo que não reproduzem, mas produzem conhecimento. Em relação às famílias, o professor afirmou que conhecem e reconhecem o trabalho desenvolvido pela escola, bem como são presentes e participam das atividades que a escola realiza, como por exemplo, a festa junina, que nasceu de um projeto de pesquisa dos alunos e atualmente é consagrada na escola e comunidade.

Ruy relatou que acredita que os trabalhos da escola tenham influenciado a proposta de a SME ampliar a pesquisa como princípio educativo para as escolas da rede, porque esta EMEF goza de boa reputação na região e na DRE São Mateus. Afirmou que a equipe de professores da escola trabalha criando o desejo nos alunos de prosseguirem os estudos em outros níveis, inclusive em instituições públicas, e que essas discussões entram em pauta nas reuniões de JEIF. Os desejos para o futuro, para ele, é se aprimorar como professor e ver os alunos conquistando melhores posições.

A professora Helena, com licenciatura em História, atua há vinte anos no magistério e há seis na EMEF. Sua formação inicial deu-se com o magistério, pelo Centro Específico de Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM. Relatou que a formação por tal instituição foi de qualidade inquestionável, humanizada e progressista. A professora revelou que sua intenção inicial era se encaminhar para a área de propaganda e *marketing*, mas a formação do CEFAM a seduziu, de modo que ela acabou se encantando com a área de História por causa e pela causa de um professor, da mesma área, do centro de formação. Após concluída essa etapa de formação no magistério, ainda tentou frequentar a faculdade de propaganda, a Braz Cubas, mas sentindo a sobrecarga de trabalhar em escritório, somando-se as despesas de se manter estudando numa área em que suas afinidades já estavam em declínio, abandonou-a e, em 1996, começou a lecionar e decidiu frequentar a faculdade de História, a Ibirapuera. Segundo a professora, essa formação em História foi “*bem fraquinha*”, no sentido de que os professores, apesar de terem bons conhecimentos, não tinham didática e, ela própria, sentia medo de sanar suas dúvidas. Desse modo, a professora revelou que sua formação – e também a continuada – aconteceu na prática, pois a faculdade não contribuiu da forma como ela esperava.

Helena relatou que, quando chegou à EMEF Sebastiana, já estavam ocorrendo os trabalhos de TCC; ela abraçou a causa, mas sentiu dificuldades em relação aos espaços e tempos da escola dialogarem com essa nova forma de trabalhar educação por intermédio da pesquisa entre os professores e alunos. As salas de informática e de leitura, que são os espaços mais



coletivos da escola, constituem os ícones de conflitos e, em sua visão, isso precisa ser considerado. O mesmo assunto também foi diagnosticado como problemático no discurso do professor Arnaldo, de Língua Portuguesa.

A situação funcional da professora Helena é a atribuição de módulo<sup>14</sup>, de modo que ela se encontra sem sala atribuída na EMEF e à disposição para cobrir as ausências dos professores regentes. Contudo, ela afirmou que foi elaborada outra organização para as entradas de professores de módulo nas aulas, a orientação dos TCAs. Na entrada desses professores em

---

<sup>14</sup> PORTARIA nº 4194/08: SME Fixa módulo de Professor nas Escolas Municipais que especifica. O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando a necessidade de adequar o módulo de docentes das Escolas Municipais, RESOLVE: Art. 1º - O módulo de docentes nas Escolas Municipais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e de Educação Especial, fica fixado conforme segue: I - Educação Infantil e Ensino Fundamental I: um professor regente para cada classe em funcionamento na unidade educacional, acrescido, por turno de funcionamento de: de 2 a 4 classes - 01 professor de 5 a 8 classes - 02 professores de 9 a 14 classes - 03 professores mais de 14 classes - 04 professores II - Ensino Fundamental II e Médio: a) escolas com até 5 (cinco) classes de Ensino Fundamental II: um professor regente para cada bloco de 25 (vinte e cinco), ou 24 (vinte e quatro) aulas na impossibilidade de composição em decorrência do Quadro Curricular; ou um professor por disciplina com quantidade de aulas em número inferior a 25 (cinco) horas aulas semanais) escolas com mais de 5 (cinco) e até 20 classes de Ensino Fundamental II: um professor regente para cada bloco de 25 (vinte e cinco) ou 24 (vinte e quatro) aulas na impossibilidade de composição em decorrência do Quadro Curricular, acrescido de: um professor por áreas de conhecimento/disciplinas da Base Nacional Comum: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, e da Parte Diversificada: Inglês. c) escolas com mais de 20 (vinte) classes de Ensino Fundamental II: um professor regente para cada bloco de 25 (vinte e cinco) ou 24 (vinte e quatro) aulas na impossibilidade de composição em decorrência do Quadro Curricular, acrescido de: um professor por áreas de conhecimento/disciplinas da Base Nacional Comum: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, e da Parte Diversificada: Inglês. Mais um professor das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Art. 2º - Nas Escolas Municipais de Educação Especial, observados os critérios estabelecidos nos Incisos I e II do artigo 1º desta Portaria, o módulo será composto por professores integrantes da carreira do Magistério Municipal, que comprovarem sua habilitação específica, na área de Deficiência da Audi comunicação, obtida em nível de graduação ou especialização para atuação nas áreas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I e/ou Ensino Fundamental II. Art. 3º - Para composição do módulo previsto no artigo 1º desta Portaria, serão consideradas as classes/ aulas dos cursos regulares e de Educação de Jovens e Adultos-EJA, inclusive as aulas de Educação Física e Arte do Ensino Fundamental I ministradas pelo Professor especialista, e aulas de Orientação de Estudos, excetuando-se as classes/ aulas de projetos da S.M.E. e as turmas de Orientação de Sala de Leitura e de Informática Educativa. Art. 4º - Somente ocuparão vagas no módulo de docentes, os professores lotados e em exercício na regência de classes/aulas na unidade educacional. § 1º - Os Profissionais de Educação docentes com lotação na unidade e afastados para exercício em unidades integrantes da Secretaria Municipal de Educação, inclusive para mandato de dirigente sindical e Câmara Municipal de São Paulo, ou para cargos ou funções ainda que na própria unidade de lotação, não serão considerados para o preenchimento do módulo referido no "caput" deste artigo. § 2º - Aplica-se o disposto no parágrafo anterior, aos portadores de laudo médico temporário que se encontrarem lotados em unidade educacional. § 3º - Ocorrendo a cessação do afastamento dos Profissionais de Educação docentes referidos nos parágrafos anteriores, aplicar-se-ão as disposições legais vigentes para identificação do Profissional de Educação docente a ser considerado excedente. Art. 5º - Os Professores sem regência de classes/aulas ou com quantidade de aulas atribuídas, em número inferior ao legalmente estabelecido, ficarão submetidos à Jornada Básica do Docente- JBD ou Jornada Básica do Professor-JB, conforme o caso, e em cumprimento das horas aula faltantes, em horário determinado, de acordo com as necessidades da Unidade Escolar, devendo obrigatoriamente, ministrar aulas na ausência do regente de classes/aulas. Art. 6º - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Portaria SME nº 1.591, de 20 de março de 2008. (grifos nossos). Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08102008P%20041942008SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08102008P%20041942008SME)>. Acesso em: 22 jan. 2017.

módulo nas salas de aulas, em caráter de substituição do professor regente, estes foram incumbidas pelo coordenador Gil a trabalharem com orientações dos TCAs, o que na avaliação da professora Helena foi um avanço. Contudo, ela relatou que a escolha dos temas dos TCAs ainda gera muitos conflitos na escola, pois, apesar de haver os cadernos de orientações da SME para professores e alunos recomendando que os temas devam emanar dos próprios alunos, da realidade deles, é a coordenação quem ainda detém a escolha. Pudemos comprovar esse fato quando participamos da reunião de JEIF, em 2015, supracitada neste trabalho. Segundo a professora, em 2016, o tema sobre a formação étnica do povo brasileiro foi apresentado aos professores. Talvez esses procedimentos do coordenador, de centralizar os temas, esteja circunscrito ao desenvolvimento de um processo.

Entretanto, apesar da centralização da escolha dos temas pelo coordenador, a professora concordou que os trabalhos foram riquíssimos, na direção de discussões sobre as religiões africanas em um local em que existe predominância de famílias evangélicas, ou ainda, sobre a democracia racial, tema que certamente passa pela realidade deles.

A passagem de escola que produz TCC para a escola pesquisadora, segundo ela, deu-se com a proposta da escrita do livro de artigos dos educadores procedendo às reflexões de suas práticas. Para a docente, esse momento foi crucial para que ela própria entendesse o âmago dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pela escola. Afirmou que a proposta de educadores escreverem artigos compondo um livro fez com que ela compreendesse tanto a dinâmica dos diferentes espaços da escola como esferas educativas em sua essência, como também o modo como ela poderia contribuir melhor ao entrar em sala de aula, orientando os alunos em seus trabalhos de TCAs.

A professora representa a pesquisa como a própria produção do conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. A escola pesquisadora necessita repensar seus espaços e tempos escolares sem, contudo, abolir recursos como giz e quadro negro, por exemplo. Ela, como professora em módulo – e os outros também –, enfrenta certas adversidades quando promove discussões com os educandos, pois estes, ao final da aula, perguntam se houve aula, ou mesmo quando algum responsável vai à escola com o material do aluno questionando o porquê o caderno não tem cópia da lousa. Salientou que ainda existe, certamente, a representação de aluno tarefeiro, que copia da lousa, que faz lição, que tem o caderninho organizado, que faz questão de receber um visto do professor, mas que não realiza indagações, que pouco produz, que não entende o mundo, sua realidade, que não pesquisa. É um grande desafio mudar essa concepção do aluno e das famílias.

Sobre o livro de artigos com o qual ela colaborou com uma escrita, ela assevera: “*o livro, para mim, foi um tapa na minha cara*”. Ao mesmo tempo constituiu um desafio, pois afirma que escrever um livro sempre esteve como um de seus projetos de vida. No entanto, ela descobriu que não seria tão simples, pois, trabalhando em dois cargos como professora, tinha seus dias ocupados pelas atividades, mas mesmo assim escreveu sobre as múltiplas inteligências, entendendo que qualquer ser humano, apesar de algumas dificuldades, pode expressar sua inteligência. Lembrou que teve a assessoria do diretor que, ao ler seus escritos provisórios, ajudou-a selecionando os assuntos pertinentes ao tema escolhido; atentou ainda para o fato de que a prática da escrita faz muita falta aos professores, pois sentiu que o artigo escrito por ela ficou muito aquém do que ela esperava.

A professora Helena se referiu unicamente ao diretor Carlos quando discorreu sobre a contribuição da gestão em relação ao projeto da escola, a representação é que ele dá todo o respaldo possível aos professores. Em suas palavras: “*A ideia que o Carlos tem é uma ideia inovadora, eu acho...e ele abraçou isso, e assim, você falou em fazer projeto e por aluno para pesquisar os olhinhos dele até brilham*”.

Relatou que sentiu resistência do grupo em relação à integração ao projeto e afirmou que todos os anos há resistência, mas salientou que isso faz parte do processo. A professora analisa essa resistência pelo ângulo do que nomeia como a “logística” dos trabalhos de TCA, que desorganiza os tempos e os espaços da escola.

Afirmou que alguns professores entram em pânico quando veem alunos andando pela escola à procura de informações para o desenvolvimento do próprio projeto de pesquisa; tais professores mantêm a representação que é uma bagunça os alunos andarem pela escola em horário de aula, mas a docente justifica que a aula e a construção do conhecimento acontecem em qualquer espaço da escola.

Ponderamos que há a preocupação, legítima, dos professores com o cumprimento dos horários da escola, com as aulas formais, com o conteúdo a ser apresentado aos alunos, com a qualidade das aulas, com as notas, com avaliações externas e com projetos, enfim, mas comumente nomeamos esses fatores que não conseguem dialogar com as ações inovadoras como sendo resistência. Talvez não seja apenas o não querer inovar, o não querer fazer, ou atrapalhar o processo, mas sim os conflitos que surgem no desenvolvimento de ações que requerem outros tempos, a despeito de não se poder abolir os tempos que há dezenas de anos existem na escola. A logística a que a professora se referiu parece ser um processo de coexistência dos diferentes tempos e formas de utilização dos espaços da escola.

Relembrou, ainda, que a EMEF já estava com o projeto de TCC para os oitavos anos e que provavelmente a escola pesquisadora, com pesquisa para todos os alunos, tenha nascido a partir da proposta do diretor Carlos, que convidou os educadores a redigirem artigos compondo um livro. Entretanto, segundo ela, não podemos nos esquecer que tivemos um governo municipal com propostas progressistas e que propôs como diretrizes da educação municipal a pesquisa realizada pelos alunos em todos os anos do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os avanços da aprendizagem dos alunos, a professora afirmou que devido a uma conjuntura socioeconômica os alunos chegam à escola com um repertório de conteúdo muito empobrecido, portanto, nesse sentido, há muitos avanços, talvez não no conteúdo propriamente dito, mas com a educação para participação, educação pela pesquisa, para a formação cidadã, pois a base foi dada pela escola básica. Entretanto, não é só isso, o IDEB da escola aponta melhoria no desenvolvimento ano após ano.

Sobre o fato de muitos alunos oriundos da EMEF ingressarem nas ETECs, a professora crê que haja grande colaboração dos educadores, que preparam os alunos para essa conquista, haja vista que realizam provinhas simuladas, estimulam e orientam os alunos a ingressar nas ETECs.

A professora Helena mantém a representação que a EMEF, de alguma forma, influenciou as políticas educacionais na Prefeitura de São Paulo de regulamentação dos TCAs em toda a rede municipal porque o coordenador, por mais de uma vez, apresentou o projeto à DRE e, no momento em que se tornou uma obrigatoriedade para a rede, a EMEF foi reconhecida na região como a escola precursora da ação, a instituição sempre foi citada entre as demais como uma escola inovadora.

Ela sente que a ação da escola modificou suas práticas para melhor, no sentido de que a pesquisa deve extrapolar a sala de aula; atualmente, ela possui um olhar mais cuidadoso para as questões sociais e que devem ser discutidas na escola, tais como etnia, lugar da mulher, entre outros.

Sobre os novos desejos em relação à escola pesquisadora, a professora discorreu sobre a logística de trabalho, fazendo menção aos tempos e espaços da escola. O desejo no que se refere à escola pesquisadora, em sua visão, é superar a organização existente dando oportunidade à elaboração de outra organização dos espaços e tempos educativos, a fim de que diminuam os conflitos que a pesquisa como princípio educativo vem enfrentando.

Resumindo, a referida professora, em parceria com outras educadoras, escreveu um artigo no livro *Escola Pesquisadora*. Percebemos que o discurso formal da professora vai ao encontro de seu discurso oral, questionando a vigência da estrutura fragmentada do

conhecimento e a compreensão e o reconhecimento das múltiplas inteligências existentes entre os seres. Para além disso, apontou o problema da dinâmica de uma escola que trabalha com a pesquisa como princípio educativo em relação às dificuldades em dialogar com a estrutura existente. Essa nova dinâmica, nomeada por ela de “logística”, faz emergir representações de desconforto em alguns educadores preocupados em darem suas aulas de conteúdo formal, que reagem ao perceberem a escola num movimento muito diferente ao dito “normal” e “disciplinado”, que contrasta com as atividades que geram ruídos, como alunos transitando pelos espaços, a sala de leitura e a de informática atendendo aos alunos nos limites de suas possibilidades, entre outros. Essas reações podem ser representadas como resistências, contudo, em sua visão, faz parte do processo de coexistência entre uma escola programada e uma escola rompendo com antigos paradigmas, os da programação.

Ao longo do discurso dos professores, foi possível perceber que entre estes existe a representação de que a escola pesquisadora se desenvolveu a partir da proposta dos TCCs por parte do coordenador Gil, exceto o discurso da professora Theodora, de Ciências, que apontou que a intenção esteve circunscrita aos oitavos anos, à época.

O professor de Língua Portuguesa, Arnaldo, expressa suas angústias em relação aos espaços mais coletivos da escola, como por exemplo, a sala de leitura e a sala de informática, no sentido de que estas ora estão muito utilizadas, ora estão subutilizadas. Contudo, a professora Helena, de História, salientou que as dificuldades expressas pelos professores não estão no lugar para o qual eles dirigem seus olhares, ou seja, não são as salas de apoio educativo que interferem na dinâmica de trabalho da escola, mas sim toda a estrutura da instituição, parece não dialogar com uma pedagogia que tenha como princípio educar pela pesquisa.

A professora Selma, de Língua Portuguesa, parece ter entendido tão profundamente a pesquisa como princípio educativo a ponto de convidar seus alunos para a escrita de um documento, imputando ao Estado a responsabilidade e as intervenções cabíveis nas questões do cotidiano do bairro em que os alunos residem. Entretanto, esse documento nunca chegou aos órgãos de destino, mas o exercício que ela propôs aos alunos foi ao encontro de seu discurso filosófico de se utilizar da pesquisa e da realidade dos alunos como instrumento de ação cotidiana para religar os conteúdos historicamente fragmentados.

A partir da sintetização dos dados referente aos professores, dispostos na tabela, é possível perceber que dos treze educadores, sete têm sua formação inicial no ABC. Tal fato é explicável devido ao fato de a escola localizar-se numa região limítrofe com os municípios

próximos à cidade de São Paulo; contudo, pode haver alguma relação com a qualidade no desenvolvimento do projeto na escola.

Interessante observar que 80% dos educadores entrevistados estão há mais de 15 anos na Educação, sendo que metade deles atua há mais de oito anos na unidade escolar; neste sentido, é possível verificar que há uma certa permanência dos educadores na escola. Observa-se também que metade dos educadores cursou Pedagogia como segunda formação e dois professores cursaram Mestrado em Educação; entretanto, apenas 30% deles declararam que a Educação foi sempre seu objetivo, enquanto 80% buscaram outras formações na área. Tal fato pode indicar que a primeira formação, a graduação e a licenciatura nas diferentes áreas da educação estejam necessitando dialogar com as práticas das realidades institucionais.

Para melhor entendimento e procedimentos das análises, foi elaborado um quadro com dados relevantes dos educadores da escola.

Quadro 11 - Síntese da qualificação dos educadores

<b>Gestão / Professores</b>	<b>Desejo Inicial</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Instituição</b>	<b>Segunda Formação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo na escola</b>	<b>Residem no entorno</b>
Diretor	Gestor escolar	Ciências Sociais	Fundação Santo André	Pedagogia	16 anos	+ de 10 anos	Sim
Coordenador Pedagógico	Comerciante	História	UniCastelo	Pedagogia Psicopedagogia	15 anos	7 anos	Sim
Coordenadora Pedagógica	Artes	História	Universidade de Guarulhos	Pedagogia Mestrado em Educação	25 anos	1 ano	Sim
Assistente de Direção	Secretária	Letras	Faculdade de São Caetano do Sul	Pedagogia	37 anos	9 anos	
Assistente de Direção	Magistério	Magistério	-	Pedagogia Psicopedagogia	27 anos	10 anos	
Prof. <sup>a</sup> Ciências	Medicina	Ciências Biológicas	Fundação Santo André	<sup>15</sup> Engenharia Segurança do Trabalho	4 anos	4 anos	
Prof. <sup>a</sup> Ciências	Medicina Veterinária	Ciências Biológicas	Fundação Santo André		10 anos	3 anos	
Prof. <sup>a</sup> Ciências	Medicina / Odontologia	Biologia	Fundação ABC	Matemática Administração Escolar Pós em Direito Educativo	27 anos	10 anos	
Língua Portuguesa	Economia	Letras	Fundação Santo André	Filosofia	17 anos	10 anos	
Língua Portuguesa	Securitária	Tradução e Interpretação	Faculdade São Judas Tadeu	Mestrado em Educação	+ de 20 anos	3 anos	
Geografia	Arquitetura	Geografia	FAFIA	Pós Ed. Ambiental	17 anos	4 anos	
Língua Inglesa	Professor	Letras	UniABC		9 anos	4 anos	Sim
História	Publicidade	Magistério	Ibirapuera		20 anos	6 anos	

Fonte: Autoria própria.

É interessante estabelecer algumas relações entre os educadores escritores: dos oito professores entrevistados apenas três deles escreveram artigos, os cinco professores que não escreveram procuraram justificar com explicações diversas ou dissimulando a não escrita de forma que a evidenciar a representação da importância que a escrita representou para eles, ou como responsabilidade ou como erudição como ação implícita na competência docente. Na equipe gestora dos cinco membros entrevistados três deles escreveram artigos, no entanto a representação sobre mudanças educacionais permaneceram, predominantemente, no coordenador, o sujeito impulsionador das mudanças na unidade. Isso nos leva a pensar que a

<sup>15</sup> Primeira graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho, mas consideramos como inicial em Educação, Ciências Biológicas.

escrita dos artigos pode não ter sido um aspecto crucial no desenvolvimento e melhoria dos resultados dos educandos, mas a própria ação orquestrada dos educadores.

### 3.2.3 As representações de alunos egressos

Muito próxima à EMEF Sebastiana da Silva está situada a ETEC Sapopemba, instituição de ingresso de diversos egressos e local de continuação dos estudos nas aspirações de muitos educandos da referida escola básica. Entramos em contato com a Coordenação Pedagógica da ETEC, o que nos possibilitou a entrevista com dez dos onze adolescentes que frequentavam a EMEF.

Analisar o discurso dos alunos egressos da escola básica faz correspondências a esta investigação na medida em que se relaciona como processo durante as análises das influências que as representações de seus educadores exerceram durante os processos de ensino e aprendizagem. São estes os entrevistados – e não tantos outros alunos que estão pulverizados entre as escolas estaduais da região, na melhor das hipóteses – porque, primeiramente, a EMEF referenda a ETEC como escola de excelência e, por isso, esta passa a ser um termômetro do trabalho realizado e, posteriormente, pela concentração dos alunos numa mesma escola.

Na sequência, são apresentados dez alunos egressos, localizados na ETEC próxima à EMEF.

Marina, do 1º ano, relatou que aprendeu a realizar pesquisas na EMEF Sebastiana, mas que no Ensino Médio está aprendendo melhor. Lembrou que os professores da escola básica ensinavam as etapas da pesquisa como sendo a busca pelo assunto desejado, de modo que os registros deveriam ser formais, com capa, contracapa, sumário, índice e as páginas numeradas; a busca poderia ser em livros, na *web*, mas, fundamentalmente, deveriam diversificar as fontes de busca, a fim de estabelecer comparações. Ela aponta: *“tinha que ter tudo certinho, do jeito que ela queria”*.

Observou que a escola básica sempre foi muito acolhedora, abrindo os espaços de apoio aos estudos, tais como a sala de leitura e o laboratório de informática. A aluna tem viva em sua memória uma pesquisa realizada no sexto ano, em Ciências, sobre os aracnídeos, bem como uma última pesquisa que realizou na escola, como TCA, acerca da Mitologia Grega; declarou ter sido aluna da escola desde o 1º ano, sendo que o procedimento dos professores sempre foi nessa direção.



Percebe que, na atualidade, acrescida de formação por parte da escola básica, é uma jovem mais curiosa e mais embasada no sentido do conteúdo da argumentação, conforme avaliou: *“é legal, porque nós tivemos aqui na ETEC uma aula de Arte em que o assunto foi Mitologia Grega e eu soube dizer alguma coisa, mudou minha consciência sobre aquilo”*. Discorreu acerca de um episódio em que os alunos fizeram uma pesquisa sobre as causas das enchentes nas cidades e, dias depois, presenciou uma colega jogando papezinhos no bueiro e ela fez uma intervenção: *“você acabou de fazer uma pesquisa sobre isso, você pode fazer o favor de pegar o seu lixinho? Pedi a ela para pegar porque o ensino não pode ficar entre as quatro paredes da sala de aula”*.

A adolescente reconheceu que houve melhorias em seu desenvolvimento escolar e cidadão; assinalou que conversa de um modo geral com sua família sobre os assuntos que são tratados nas aulas, sendo essa uma das formas ou possibilidades de interação entre família-conhecimento-escola: *“é bom porque a gente leva as outras pessoas que convivem com a gente a ter uma outra consciência também sobre o assunto estudado”*.

A adolescente afirmou que amava a EMEF em que cursou o Ensino Fundamental e que acredita que esta lhe deu toda a base para que ela ingressasse na ETC.

Pedro, do 2º ano, ingressou na ETEC em 2013, foi aluno da EMEF desde o quinto ano e afirmou que sempre a escola trabalhou com projetos de pesquisas, sendo que aprendeu muito com a ação desenvolvida, pois, segundo ele: *“o professor passava o trabalho e aí a gente tirava as dúvidas perguntando se pode ser sobre teatro, música, e ele dizia que ficaria a critério dos alunos como seria apresentado, mas não poderia ser assim superficial”*. Recordou uma pesquisa, entre outras, que foi solicitada por uma professora quando, por ser época de eleições, eles deveriam assistir ao horário político, registrar o nome do candidato, bem como elencar as propostas de governo para, na sequência, realizar entrevistas com as pessoas do entorno e da comunidade e, posteriormente, redigir um documento eleitoral que contivesse as relações entre as propostas dos candidatos e os desejos da população.

O jovem relatou que o tema de seu TCC, Arte, foi definido por um sorteio e que houve consenso entre os participantes do grupo acerca de que deveriam pesquisar algo diferente dos conteúdos apresentados nas aulas, por esse motivo, escolheram pesquisar sobre imagens de animações: *“por exemplo, um comercial tem animação, uma abertura de novela tem animação, como eram feitos e como foi mudando, a gente teve que pesquisar desde o primeiro desenho até hoje”*.

Afirmou que se sente transformado pelo trabalho de pesquisa que a EMEF propôs; os professores orientavam afirmando que o aprendizado deveria ser para muito além da sala de aula, o que o afetou em seu desenvolvimento, pois atualmente ele procura analisar as situações sob vários aspectos; em suas palavras: *“eu procuro ver todos os lados de algo”*; e procura, ainda, *“influenciar as pessoas à sua volta a observar essa realidade”*.

Analisou que ambas instituições são muito semelhantes na organização e ensino como um todo, mas destacou que a maior semelhança se dá na horizontalidade das relações entre alunos e gestão, conforme observa: *“a acessibilidade por exemplo, eu não tenho dificuldade para se eu tiver que tratar de um assunto agora com a diretora, eu posso ir lá que ela vai me receber quantas vezes for necessário, igualmente lá, eu podia chegar e falar sobre qualquer assunto que eles vão me ouvir.”*

Afirmou que o trabalho realizado pela escola básica foi determinante para seu ingresso na ETEC, inclusive pelo estímulo que os professores, que querem o melhor para seus alunos, dispensavam, conforme relata:

[...] então eles sempre pedem, “gente, entrem na ETEC”, não só pelo curso, mas pelo mercado de trabalho; os professores traziam as provas anteriores para a gente fazer, para gente ter uma ideia, e a professora trazia toda sexta feira uma questão que caiu na ETC, por isso que a gente não teve aquele susto quando viu a prova. (Pedro, aluno egresso).

Bento, do 1º ano, afirmou que aprendeu a pesquisar na escola básica porque os professores ensinavam, por intermédio de atividades, a pesquisa, inclusive para a realização do TCC. Recordou uma pesquisa, no sexto ano, sobre Ciências, em que fez um cartaz sobre crustáceos; já o TCC foi sobre a tecnologia dos celulares. Sua representação é a certeza de que a escola básica que frequentou afetou-lhe em direção ao desenvolvimento, pois ele se percebe mais esperto e mais disciplinado.

Elencou como diferenças entre as unidades, a duração dos períodos: a básica é parcial e a técnica, integral. Mas sugeriu que os níveis dos professores seriam iguais, entretanto, a ETEC goza de maior fama. Avaliou que o fato de ter estudado na EMEF abriu a possibilidade de ingressar na ETC, pois foi a sua principal base desde o 1º ano. Declarou que manifestava aos professores o seu desejo em relação ao Ensino Médio e eles recomendavam que seria necessário estudar.

Cristina, do 3º ano, estudou na EMEF desde o 1º ano. Relatou que aprendeu a realizar pesquisas na escola básica, mas não se lembrou de nenhum procedimento de pesquisa durante o curso e fez menção ao TCC; devido ao fato de o tema ser sobre metrópoles, não houve a necessidade de ir a campo e se valer de entrevistas com as pessoas, bastou pesquisar na *web*.

Segundo ela: *“tinha lá o professor Gil e ele chamou os alunos e falou tudo direitinho como tinha que ser feito e teve o sorteio do dia que a gente ia apresentar, essas coisas.”*

Sua representação é que o trabalho realizado pela escola básica ajudou um pouco em seu desenvolvimento, pois aprendeu a ser mais analítica e, conseqüentemente, mais distante do senso comum. Acerca das semelhanças e distanciamentos entre ambas escolas, informou que os professores das duas instituições têm o mesmo nível de qualidade, e pela organização de trabalho, ambas se assemelham a escolas particulares. Os distanciamentos foram elencados como a ETEC tendo mais recursos tecnológicos em cada sala de aula e a ausência de quadra para torneios esportivos.

Concluiu afirmando que reconhece que a EMEF a ajudou a ingressar na ETEC e que, se tantos alunos daquela escola conseguem alcançar a ETEC, é porque alguma coisa boa deve haver, e neste caso, é o ensino.

Laura, do 1º ano, relatou ter sido aluna na EMEF desde o 1º ano e que os professores ajudavam a realização de pesquisas acolhendo as dúvidas e disponibilizando tempo e os espaços da escola como estações de trabalho. Lembrou das pesquisas desenvolvidas por ela sob a orientação dos professores: Copa do Mundo, TCA, células, ossos humanos. Salientou que os trabalhos da EMEF contribuíram em seu desenvolvimento na direção da responsabilidade, pois seus colegas de grupo recuaram tanto na organização do trabalho quanto em sua apresentação.

Analizou que as escolas são diferentes no turno de permanências dos alunos, tal como a outra aluna, apontou que, enquanto a básica é parcial, a técnica é integral; a EMEF dispõe de duas quadras e a ETEC nenhuma, salientou ainda que os professores da escola básica eram mais afetuosos. Sim, ela sente saudades da escola.

Sua representação é que ter estudado na EMEF Sebastiana da Silva foi importante para seu ingresso na ETEC, uma vez que os professores incentivavam o estudo com material dos vestibulinhos anteriores, contudo, ela reconhece também seu próprio mérito.

Melissa, do 1º ano, aluna da EMEF desde o 3º ano, relatou que realizou pesquisa naquela escola e que os professores foram muito importantes para essa aprendizagem, no sentido de que também indicavam *sites* para a pesquisa, mas basicamente livros. Relatou que durante o curso foi submetida a diversas atividades nas várias áreas do conhecimento, mas não se lembrou, efetivamente, de nenhuma além do seu TCA, que ela avaliou como traumático em virtude de ter sido abandonada pelos seus colegas autores. Sua representação é que em seu desenvolvimento a pesquisa do TCA deixou seu olhar mais aguçado sobre o desperdício de alimentos.

Acerca das semelhanças e diferenças entre as escolas, discorreu sobre a qualidade da biblioteca e sobre os recursos tecnológicos da ETEC, em contrapartida, mencionou que a EMEF oferecia a alimentação.

Mirtes, do 1º ano, teve dúvidas quanto ao significado da palavra pesquisa, depois, num ímpeto, perguntou: *“Ah... tipo TCC, sim, os professores pediam os trabalhos e a gente fazia, mas tinha as orientações do professor, assim, ele ajudava, mas o que eu mais me lembro é do TCA, eles falavam o jeito que eles queriam o trabalho: com capa e os nomes.”* Dessa forma, percebe-se que a representação da aluna são os trabalhos de TCC.

Cleiton, do 2º ano, contou que a escola básica trabalhava com pesquisa de forma que os alunos escolhiam um tema, desenvolviam e concluíam um trabalho de acordo com as normas da ABNT. Relatou, rapidamente, vários dos trabalhos das diversas disciplinas e mencionou seu TCC. Segundo ele: *“a gente era dividido em oito grupos e cada grupo pegava um professor de cada matéria, esse professor dava um assunto que a gente seguia e ia fazendo tudo, eles pegavam outros TCCs de outros anos, de outras escolas e a gente ia vendo e eles passavam as normas da ABNT”*; o rapaz lembrou-se do tema e dos subitens do TCA. As regras da ABNT foram citadas como representações.

Informou que a EMEF planejou um programa que prepara os alunos para o ingresso na ETC; de acordo com suas palavras: *“eles têm até um programa lá para ingressar aqui na ETC, eles vão ajudando os alunos que querem entrar na Técnica dando questões da prova, o período de matrícula eles avisam nas salas.”*

Waldir, do 1º ano, revelou que aprendeu a fazer pesquisa na escola básica utilizando-se da internet, buscando fontes e, em seguida, redigindo um trabalho conforme sua compreensão do assunto. Lembrou-se da realização de seu TCC e de outra pesquisa sobre as profissões. Afirmou que por ter sido aluno da EMEF sentiu sua curiosidade ser despertada porque os professores sempre instruíam afirmando que não havia verdade absoluta. Afirmou que consegue entender o porquê o bairro em que mora tem organização diferente; segundo ele: *“pesquisando a gente pode entender porque o nosso bairro é assim, porque aqui foi uma região invadida há muito tempo atrás e o povo foi construindo e virou essa bagunça”*.

Ytalo, do 2º ano, estudou na EMEF desde o 5º ano, relatou que os professores solicitavam pesquisas e recordou de um trabalho sobre a Revolução Russa, entre outros. Contudo, sua ênfase recaiu sobre a lembrança de seu TCC; recordou que fez um trabalho colaborativo sobre os processos da dublagem das vozes dos sujeitos numa imagem e a relação com as línguas portuguesa e inglesa.

Ficou evidenciado pelas representações dos alunos que os projetos desenvolvidos pelos educadores da educação básica foram determinantes para que eles alcançassem a vaga na referida ETEC. Noventa por cento deles se referiram à EMEF como a escola que os ensinou a desenvolver o ato cotidiano da pesquisa; uma das alunas foi além, afirmando que o que se aprende na escola é conhecimento para ser aplicado na vida, no dia a dia.

Foi elaborado um quadro com a síntese das declarações dos alunos egressos para melhor entendimento.

Quadro 12- Síntese das declarações dos alunos egressos

<b>Alunos Egressos</b>	<b>ETC</b>	<b>Frequentou a EMEF</b>	<b>Relacionou o projeto da EMEF ao ingresso na ETEC</b>	<b>Mencionou TCC</b>
Ana Carolina	1º ano		sim	
Brendo	2º ano	5º ano	sim	
Bryan	1º ano		sim	sim
Carolina	3º ano	1º ano	sim	sim
Larissa	1º ano	1º ano	sim	
Maira	1º ano	3º ano	sim	
Manuela	1º ano		não	
Carlos	2º ano		sim	
Wesley	1º ano		sim	
Yago	2º ano	5º ano	sim	

Fonte: Autoria própria.

A partir da síntese apresentada na tabela, é possível notar que: 9 dos 10 dos alunos relacionaram o ingresso na ETEC ao ensino e aos projetos desenvolvidos pela EMEF; os alunos egressos tiveram uma trajetória relativamente longa na EMEF; eles referendam a EMEF devido à aprendizagem no desenvolvimento de pesquisas, mas não relacionaram a EMEF ao TCC apenas, o que se constitui como um fato positivo, pois aparentemente o TCC coroou a finalização do curso sem ter sido entendido como um trabalho isolado ou como o principal trabalho, entretanto, não localizamos algum trabalho desses alunos entre os exemplares a que conseguimos ter acesso.

A permanência de educadores e alunos na mesma instituição talvez tenha sido um aspecto de relevância para o resultado que os alunos egressos relataram por terem conquistado uma vaga na ETEC. O discurso temeroso de alguns educadores e também de alguns alunos sobre os aspectos normativos da escrita, como por exemplo, as regras da ABNT, parece ter sido superado, principalmente no que se refere aos alunos que recordaram com satisfação das

pesquisas realizadas e até lembraram do TCC, mas sem relatarem sofrimento na realização, o que nos leva a pensar que a atividade se tornou natural ao longo do curso.

Em síntese, os discursos apresentados pelos gestores, professores e alunos egressos convergem na direção da construção de uma pedagogia que posiciona educadores e educandos em situação de pesquisa como princípio educativo. Os gestores conseguiram dialogar as diferentes perspectivas de ensino construindo um projeto inovador, agregando os professores no desafio da publicação de um livro escrito por muitas mãos. O temor de alguns professores acerca das formalidades da escrita acadêmica parece ter sido superada e não influenciou os alunos de forma traumática ou paralisante. Os alunos reconheceram a importância que a EMEF exerceu na vida deles, relacionando-a como sendo a instituição que os ensinou a observar e a mudar o cotidiano, bem como a própria realidade.

#### **3.2.4 Relacionando as representações dos diferentes sujeitos**

Neste momento do trabalho, a fim de aprofundarmos e entrelaçarmos os discursos orais e escritos dos sujeitos, vale lembrar os nossos objetivos, questões e proposições diretivas principais.

Partimos do pressuposto de que há, atualmente, um desgaste das práticas de ensino tradicionais e, nesse contexto, a EMEF Sebastiana da Silva tem buscado a pesquisa como princípio educativo nos processos de ensino e aprendizagem, conforme explicitado no PEA. Uma educação pautada mais nas discussões e menos nas instruções estaria sendo desenvolvida por intermédio da investigação? Se assim for, o discurso oral (entrevistas) e escrito (PPP, livro publicado e TCAs) dos professores e gestores convergem com as práticas de pesquisa? A pesquisa tem sido usada como princípio educativo ou apenas como mais um instrumento de avaliação e aprovação? A EMEF pode ser considerada de vanguarda no contexto do sistema público de ensino? A prática de pesquisa, por si só ou tal como tem sido desenvolvida, garante o fomento de uma cultura mais plural e democrática? Tais mudanças respondem a uma demanda do contexto educacional na qual a ampliação do Ensino Superior começa a se aproximar e transformar as práticas do ensino básico? Por fim, promove-se a democratização e a melhoria do conhecimento ou as finalidades propedêuticas ainda são dominantes?

A partir do que vimos, é possível indagar: como alguns professores e os gestores da escola, que se diz pesquisadora, representam a relação entre as práticas na construção do conhecimento que buscam desenvolver com os educandos?

Continuaremos as análises, portanto, buscando quais as representações os sujeitos desta investigação expressam sobre a construção de uma escola pesquisadora. O que é a pesquisa para eles, neste contexto?

Nestas análises, discurso, contexto e história são considerados. Assim sendo, o discurso do diretor da escola, Carlos, há muito reverberava as tensões das contradições entre o discurso e prática escolar tradicionais e a condição socioeconômica dos educandos a quem a escola atendia. Acreditava que os alunos poderiam ser parceiros de seus educadores ao levarem para a sala de aula a proposição de conteúdo a partir das próprias experiências. Os educadores, nesse contexto, mediarão as discussões articulando-as aos conteúdos escolares, pois ele acreditava que *“na verdade o menino traz alguma coisa”* (Carlos, diretor da escola).

Parece que o diretor, talvez de modo empírico, já havia compreendido que a educação não poderia mais se pautar pela reprodução de conceitos como fato dado, sem a participação ativa dos educandos, e, quando a proposta de TCCs como trabalho de finalização de curso foi apresentada pelo CP, desdobrando-se posteriormente como ação de pesquisa, tornou-se “o presente” que organizou temporariamente os conflitos do diretor na transição entre o passado e o futuro, conforme observado no primeiro capítulo deste trabalho. Como vimos, este momento do método marca a coexistência de práticas de períodos históricos distintos. O discurso do diretor evidencia a coexistência de práticas tradicionais com as novas propostas da escola pesquisadora.

Assim, as suas inquietações transformaram suas atitudes de forma a buscar a aproximação com os educandos por intermédio de diálogos, visitas à comunidade, festas na escola, visando à intenção de agregar as famílias ao ambiente escolar. Quando um novo coordenador assumiu o cargo na escola e trouxe um conceito de finalização de curso mediante trabalhos, o diretor considerou-o como um projeto com possibilidades de apaziguar suas inquietações ao realizar essa ação junto aos professores da unidade, estabelecendo diálogo com práticas inovadoras.

A execução desse projeto dependeu de discussões e avaliação, visto que os ares de escola democrática eram abundantes entre todos. Foi realizado amplo debate junto aos educadores, momento em que eles puderam explicitar as vantagens, mas também seus temores em relação ao novo projeto, e estes giravam em torno do acúmulo de trabalho, programa de governo, conteúdo das aulas, indisciplina dos alunos e, ainda, o desconhecimento das regras da ABNT.

No decorrer das análises, veremos que a prof.<sup>a</sup> Helena, de História, e o prof. Arnaldo, de Língua Portuguesa, ao que parece, identificaram bem suas angústias ao relatarem que a nova proposta, a da escola pela pesquisa, tinha dificuldades em dialogar com a escola tradicional.

A gestão apresentou aos professores o projeto que previa pesquisa e, aparentemente, a preocupação imediata, para ambos, não passou pela relação ensino e aprendizagem, mas sim por certo desconforto por parte dos professores por terem que agregar novos conceitos e regras ao cotidiano como exigência formal da nova prática, e, ao diretor, o desafio de mediar essa ação desconhecida também para ele.

O coordenador pedagógico da escola atribuiu para si a autoria do projeto escola pesquisadora desde a origem na E.E.M. Sapopemba e, conseqüentemente, o desenvolvimento da mesma ação na EMEF Sebastiana da Silva, com as devidas adequações, considerando-se as diferenças entre as comunidades. Relatou que a ideia havia sido dele, com a adesão do grupo, pois queria que os alunos tivessem ritual de passagem na saída do Ensino Médio.

Gil, o Coordenador Pedagógico, identificou a pesquisa na escola básica como princípio educativo ao expor que esta deve estar a serviço do processo de alfabetização.

Para ele,

A escola deve repertoriar as pessoas, deve desenvolver as habilidades, as competências, para que você consiga viver pesquisando, para que você consiga usar isso no seu dia a dia, mas também ligada aos resultados objetivos dos alunos como IDEB e ingresso a ETEC. (Gil, Coordenador Pedagógico).

Do mesmo modo, a CP Karina compreendia a pesquisa como processo; segundo ela, “*o mais importante não é a chegada, mas o que a viagem lhe proporcionou: as delícias, as aventuras, e, se você não se dispôs a partir, nada ocorreria*” (Karina, Coordenadora Pedagógica).

Estela, assistente de direção, entende que pesquisa envolve a descoberta de algo novo e se refere a este devido ao fato de os educandos se depararem com produções elaboradas por eles próprios e também em virtude das novas práticas dos professores. Em suas palavras: “*pesquisar é ir ao encontro de algo novo ampliando o conhecimento de educandos e educadores*” (Estela, assistente de direção).

Para Maria, assistente de direção, a pesquisa está diretamente associada a resultados objetivos, pois declara que o ato de pesquisar é partir de uma dúvida para alcançar um produto final.

Aparentemente, o diretor da escola encontrou nessa ação de mudanças das práticas escolares a possibilidade de diminuir as tensões que sentia acerca das contradições que



vivenciava em seu cotidiano. Conseguiu incentivar, primeiramente, o grupo gestor à adesão de novos caminhos a partir das experiências que o novo coordenador pedagógico apresentou.

Contradições se revelaram no discurso de uma das assistentes e do coordenador quando verbalizaram que pesquisa está diretamente associada ao produto final e aos resultados objetivos, como por exemplo, do IDEB. No entanto, conforme Lefebvre (1981), essas tensões e desencontros entre o falado, o percebido e o feito geram sentido às atividades de transformações das circunstâncias. Interessante notar que o coordenador e a assistente não publicaram artigos junto aos seus colegas.

Dessa forma, pode-se perceber que a relação entre arcaísmos e conjuntos recentes, para usar os termos de Lefebvre, dá-se de modo a revelar quais práticas se tornam anacrônicas e quais estão em momento de expansão. Enfraquecem-se as práticas ditas tradicionais e tendem ao fortalecimento as práticas inovadoras no modo de articular pesquisa ao ensino. Tal fato se faz ainda mais evidente a partir da leitura e análise do livro publicado pelos professores, ainda que seja possível notar a presença de arcaísmos; tal fator fica também evidente por meio da leitura das versões antiga e nova do Projeto Político Pedagógico. Pudemos notar que antes e depois da transição da instituição para uma escola pesquisadora, a preocupação com a alfabetização foi mantida como um dos pilares do projeto, de modo que o PEA foi readequado para atender à escola pesquisadora como formação continuada dos educadores.

Antes, porém, de prosseguirmos à análise do discurso escrito, vale retomar, ainda, algumas falas de professores e alunos no que diz respeito à representação da pesquisa na escola.

As professoras de Ciências, Theodora, Renata e Anna, definiram pesquisa como algo desafiador, como levantamento de um problema por parte do pesquisador para buscar a resposta do que o incomoda e, por fim, a abordagem de um tema conhecido empiricamente pelos alunos, de forma que fosse obtida uma definição científica.

A professora Theodora sentia que, com o projeto, a curiosidade dos adolescentes foi estimulada. Ela reproduz uma fala de aluno: *'professora, a gente já estudou vulcão este ano, a gente vai estudar vulcão este ano de novo?'*. Entretanto, a curiosidade das crianças a que a professora se referiu partiu de um assunto já conhecido por eles, de modo que a questionaram, talvez, acerca de seu aprofundamento.

Para a professora Renata, de Ciências, as orientações para o desenvolvimento de pesquisas pelos educandos são realizadas de forma contínua ao longo do curso, ainda que de forma ingênua nas séries iniciais, mas, no nono ano, a partir do segundo semestre, o trabalho

de pesquisa é impulsionado. Ela relata: “*é na metade do nono ano que a coisa pega, mesmo porque o aluno tem que entregar no formato da ABNT*”.

Para a professora Anna, pesquisa é a abordagem de um tema – no caso, Ciências – capturado do cotidiano da vivência dos educandos, sendo que a escola se encarrega de nomeá-lo cientificamente.

Aparentemente, a representação das professoras sobre pesquisa se encontrava em algum lugar do processo no momento em que refletiram o significado da mesma palavra mediante suas práticas.

A professora Theodora adjetivou como “curiosidade” dos alunos quando observou que eles prediziam os temas que eram conhecidos por eles. Contudo, não pensou na probabilidade dos alunos, pela mesma curiosidade, orientarem os trabalhos, não pelas certezas já conquistadas, mas sendo parceiros de seus educadores, contrariando aquela antiga oferta anônima ou arbitrária dos conteúdos escolares em que havia aulas ouvidas como doação dos conhecimentos dos professores advindos de sua fonte do saber, sem alinhamento entre os temas, os objetivos e as ações de transformação individual e coletiva durante a trajetória.

Pelo discurso da professora, percebe-se que havia a esperança de que houvesse algum tipo de orientação contundente por parte da SME quando esta sugeriu que, implantado o projeto, cada escola seria responsável pelo conteúdo; segundo ela, “*toma que o filho é teu*”.

Os educadores, quase invariavelmente, sentem, em algum grau, inseguranças quando lançados ao desafio de algo novo. O caderno de subsídios do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014), com o objetivo evidente e expresso de “contribuir para a melhoria da aprendizagem de nossos educandos”, organizou os subsídios “considerando a complexidade das múltiplas dimensões do trabalho, fortalecendo princípios e elencando práticas que podem inspirar o trabalho nas Unidades Educacionais, nas Diretorias Regionais de Educação e na Secretaria Municipal de Educação” (BRASIL, 2011, p. 4), mas sem definir conteúdo. Estes, na escola, foram amplamente dialogados em reunião de formação dos professores, a JEIF, aparentemente, a partir das necessidades e realidades daquele alunado.

Parece que a professora Theodora esperava, de algum modo, a tutela do governo na definição dos conteúdos; o que constitui representação forte e vigente na escola pública, marcada mais pela reprodução dos saberes a serem transmitidos aos alunos e menos pela construção do professor como um tipo de intelectual que faz reflexão da própria prática, que considera os saberes provindos dos educandos, que media as ações entre ambos, buscando novos meios de interpretação e reinvenção de fatos tidos como dados.

A professora Renata, de Ciências, definiu pesquisa como o levantamento de um tema de interesse do pesquisador, contudo, revelou que sobretudo nos quintos anos as professoras trabalham questionamentos mais ingênuos, do tipo saber o porquê o céu é azul. A ingenuidade a que ela se referiu, se por parte dos educandos for ferramenta legítima do pesquisador jovem em formação, muito bem, mas se usada de forma ingênua por parte do professor, seria temerário. Revelou ainda que é a partir do segundo semestre do nono ano que os alunos são chamados ou sentem o peso da responsabilidade na sistematização dos trabalhos de pesquisa e na ênfase das regras da ABNT.

É possível perceber a demasiada importância nos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCAs) como finalização de curso, até porque esse foi o início da mudança, realizar um TCC como ritual de passagem. A ênfase com as formalidades da escrita acadêmica no ensino básico torna-se contraditória com o espírito pesquisador que se pretende desenvolver nos educandos. Talvez, um trabalho dessa natureza e com esse foco na escola básica possa consolidar a resistência à pesquisa pela não compreensão da sua essência, mas apenas como imposição de regras e formalidades a serem cumpridas. Entretanto, parece que não foi o que encontramos no discurso dos alunos egressos. Entre os dez alunos que alcançamos na ETEC, apenas dois deles se referiram à pesquisa desenvolvida na EMEF associando-a ao TCC.

Um pensamento antagônico a essa postura foi explicitado pela coordenadora Karina quando se reportou à pesquisa como uma trajetória a ser percorrida com ênfase no processo de desenvolvimento de espírito questionador dos educandos em relação ao mundo e às coisas do mundo.

A professora Anna se referiu à metodologia na disciplina de Ciências como naturalmente pesquisadora e, nesse sentido, a proposta da escola pesquisadora não a surpreendeu.

Para o professor Arnaldo, de Língua Portuguesa, pareceu evidente que a ação de pesquisa é paulatina em seu desenvolvimento ao relatar que *“pesquisa não é um assunto a ser dominado de uma hora para outra”*. Afirmou que os alunos do nono ano estão à frente em relação a outros e sentirão os benefícios quando estiverem na faculdade. O professor percebe benefícios da pesquisa na vida do aluno sob duas vertentes, quais sejam: como formação integral dos educandos, de forma ampla, múltipla, mediada pelo professor; e, para além da sala de aula, como utilização futura em possíveis cursos superiores.

A educação pela pesquisa preza por aproveitar nas crianças, desde as menores idades, a curiosidade que, mesmo pertencendo à sua própria natureza, poderia a educação dela se valer como um instrumento educativo intrínseco dos seres com tempo indeterminado de validade.

Parece que a professora Selma, de Língua Portuguesa, assimilou a pesquisa como princípio educativo quando promoveu estudo do meio junto aos seus alunos dos nonos anos. As atividades foram planejadas, como por exemplo, visitas ao entorno da escola para observar a realidade local e entrevistar moradores, questionando-os sobre as condições da Educação, Transporte, Saúde, Habitação e Segurança Pública. A ideia caminhava em direção à construção de um documento direcionado à Subprefeitura da região solicitando as devidas providências, contudo, esse registro nunca foi enviado ao órgão a que se destinava.

Percebe-se, assim, que a professora compreendeu a fragmentação do conhecimento pela sociedade-escola-sujeito. A atividade que ela propôs junto a seus educandos, sob cinco perspectivas, reuniu assuntos básicos e prementes das circunstâncias e necessidades vividas pelos moradores, vislumbrando, por intermédio do registro dos alunos, a intervenção junto à Administração Pública. Desse modo, tais ações podem ser compreendidas como resultados da Educação de qualidade, proporcionando aos alunos experiência local do exercício de cidadania, contudo, a ação se cumpriu apenas parcialmente.

Reafirmamos que a professora entendeu que a pesquisa estaria a serviço dos seres humanos, ficando estes com a responsabilidade de sua utilização para a religação dos fragmentos dos sujeitos; em suas palavras: *“pesquisar para mim é... você sabe que nós éramos generalistas e pesquisa para mim é uma coisa geral, pesquisa está tudo dentro porque é foco do ser humano, então você pesquisa em várias áreas para completar um sujeito.”*

Para a maioria dos alunos egressos da escola básica, o que ficou como importante e como diferencial foi a escrita do TCC para o qual, segundo eles, foram apresentadas não apenas as formalidades da pesquisa acadêmica, mas também a oportunidade de enxergarem e analisarem a realidade na qual estão inseridos.

A trajetória das ações pesquisadoras na EMEF Sebastiana da Silva nasceu a partir da iniciativa da gestão devido à necessidade de superação das contradições e das angústias sentidas pelo diretor da unidade, de forma a agregar a ação inovadora apresentada pelo coordenador pedagógico. Primeiramente, o TCC foi enfatizado como uma possibilidade de inovação, seguido por sua regulamentação pelas políticas educacionais do município.

Numa primeira abordagem junto aos alunos, em 2010, a proposta inovadora previa a pesquisa como processo e os devidos registros como Trabalho de Conclusão de Ciclo. Parece que as formalidades dos registros se sobressaíram ao próprio desenvolvimento da ação

pesquisadora quando os alunos egressos, em grande medida, a relataram com prioridade. Contudo, passada essa fase de surpresa, os alunos egressos mencionaram mais a pesquisa em si do que as formalidades para cumpri-la.

No entanto, o prof. Dr. Pedro Demo (2011, p. 12) afirma que a “educação pela pesquisa aplica o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, como traço distintivo da pesquisa”. Adverte que há a necessidade de superar a visão recrudescida de que pesquisa só acontece em estágios mais sofisticados, pois é ao contrário, ela necessita ser incorporada como atitude cotidiana. O questionamento reconstrutivo, segundo o autor, “perpassa a pesquisa realizando-se de maneiras diversas conforme o estágio de desenvolvimento das pessoas” (DEMO, 2011, p. 12), respeitando o processo de construção do sujeito histórico sem reduzi-lo como competência formal da aprendizagem como mais um instrumento de avaliação e atribuição de conceitos para aprovação.

Desse modo, os educadores da EMEF Sebastiana se alinharam à proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores na escola básica e em cursos de nível superior - LDBEN/96 quando colocaram a escola como espaço para o desenvolvimento das capacidades de compreensão teórica e comprovação empírica, tornando a pesquisa um ato.

Apesar da pesquisa – como ato contínuo, como recurso didático pedagógico, como princípio educativo, segundo Demo (2011) –, estar prevista nas Diretrizes da Educação Nacional/96, o distintivo da EMEF Sebastiana da Silva foi a finalização de ciclo com escrita e apresentação de Trabalho de Finalização de Ciclo (TCC), aparentemente nem tanto como orientações emanadas pela Lei, mas como ritual de passagem para o Ensino Médio, segundo explicita o Coordenador Pedagógico Gil:

E você vê que geralmente no terceiro ano os alunos ficavam naquela mesmice e eu sou da antiga, e na minha época a gente tinha formatura, tinha aquelas coisas todas tinham que ter um ritual de passagem vamos dizer assim, e neste ritual de passagem eu sugeri e falei para eles assim: – Poxa. Seria bacana se eles tivessem um trabalho com grau de dificuldade maior, e que eles tivessem que responder por isso ao final do ano letivo, para eles se formarem tendo isso (Gil, Coordenador Pedagógico, grifos nossos).

O coordenador, apesar de desejar inovação das práticas na escola, lançou-se à sua própria trajetória para justificar seu desejo por novas práticas, conforme salientado. Para Lefebvre (1981), é no momento analítico-regressivo do método que são identificadas práticas atuais que coexistem com relações sociais datadas ou anacrônicas, marcando a coexistência de práticas de períodos históricos distintos. Contudo, parece-nos que esse fato pode ter evidenciado a própria gênese da escola pesquisadora, que nasceu para preencher, no presente, uma lacuna com ações de um passado não distante, mas em desuso. Assim sendo, percebe-se que

possivelmente a intenção primeira fosse estabelecer um divisor de águas nesse momento de finalização de curso, como um ritual de passagem.

Na sequência de nossas análises, valer-nos-emos da observação e questionamento acerca do discurso escrito pelos professores; para tal, baseamo-nos no livro “Escola Pesquisadora” a fim de entender qual a representação construída sobre a pesquisa na escola e a escola pesquisadora: como definem na teoria e na prática o que é a pesquisa? Tais definições convergem para o discurso durante as entrevistas?

O conjunto de artigos do livro organizado pelo diretor de uma escola pública se aproximou do conceito de pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem ao defini-lo como ferramenta de construção didática, de caráter cotidiano, de modo a produzir conhecimento pedagógico em situações em que o professor, envolvido com a aprendizagem de seus alunos, planeja, organiza, seleciona e investiga, num movimento de insubmissão à lógica da reprodução, do conteúdo acumulado existente, utilizando a pesquisa como “questionamento reconstitutivo” (DEMO, 2011), mas também com algum tipo de prescrição.

Nos discursos orais e escritos de todos os entrevistados percebeu-se que, em alguma medida, houve a compreensão acerca dos significados do que seja o ato contínuo de pesquisa. Dos treze educadores que foram entrevistados, localizamos seis artigos e cinco autores.

Articulamos as categorias como professor autor de artigo, professor entrevistado e professor orientador de TCC, a fim de discorrer com as análises contrastando o discurso oral e os registros teóricos.

## CAPÍTULO IV REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS

*“Com essa proposta, a de educadores escreverem artigos compondo um livro, eu compreendi tanto a dinâmica dos diferentes espaços da escola como esferas educativas em sua essência, e também o modo como eu poderia contribuir melhor ao entrar em sala de aula, orientando os alunos em seus trabalhos de TCAs” ( Profa. Helena, História).*

Neste capítulo, primeiramente, estabeleceremos as relações entre as considerações sobre a escola documentada e os resultados escolares com as considerações sobre as dinâmicas escolares. Posteriormente, as aproximações entre os discursos e práticas dos educadores e, na sequência, analisaremos as relações entre os discursos e práticas dos educadores no que se refere aos trabalhos dos alunos, da aprendizagem e do desenvolvimento deles.

### 4.1 REPRESENTAÇÕES: ARTICULAÇÃO ENTRE COMUNIDADE - ESCOLA

Em dois momentos da presente tese, capítulo II e III, realizamos considerações acerca da escola documentada e os resultados dos alunos e, também, das dinâmicas escolares, respectivamente.

Apontaremos alguns aspectos importantes a serem observados, primeiramente, e numa sequência linear, iniciamos com a história do bairro, percebermos que se trata de uma população com algum nível de organização política liderada pelos movimentos pró-moradia, representada por líderes locais, requerendo moradia própria, se instalando no local e constituindo família. Essa população permanece na região, se utiliza dos serviços institucionais como a escola. É notório o espírito de luta e insubmissão dos moradores do bairro às situações de injustiça social ou de manutenção das desigualdades.

Em segundo lugar, um fato importante no cotidiano da escola foi a chegada do coordenador Gil, portador de novas ideias. Entretanto, a contradição esteve presente nas ações do coordenador, uma vez que se num momento ele trouxe ideias novas noutra ele não conseguiu manter o espírito de mudança ao levar uma listagem com os temas a serem trabalhados com os alunos sem qualquer consulta junto aos alunos ou junto aos professores.

Em terceiro lugar, observamos que os educadores, em alguma medida, conhecem a história do bairro, conhecem seus alunos, conhecem as famílias e participam dos colegiados C.E.A.P.M e JEIF, este último, grupo de estudos dos professores.

A genealogia daquela comunidade, as lutas, as resistências, os conflitos e as conquistas parece que inspirou os educadores a perseguirem outra cultura de escola. Se houve avanços que puderam ser observados como TCC, livro dos educadores, alteração do PPP focando o PEA com objetivos bem definidos, evolução anual da avaliação objetiva dos alunos, IDEB superando metas também houve contradições das práticas e dissimulações de atos.

Parece-nos que a equipe, exceto alguns professores, não percebeu contradições em suas práticas. A alteração dos objetivos do PEA passando a focar a alfabetização pela pesquisa como princípio educativo intencionava documentar e alinhar as intenções da escola considerando educação pela pesquisa a partir dos anos iniciais, mas parece-nos que não a consideraram de forma integral durante todo o curso, uma vez que a opinião dos alunos ou dos professores não importaram, naquele momento, na definição dos temas a serem trabalhados.

Não pudemos presenciar o alinhamento e diálogo entre os colegiados JEIF e C.E. O grupo de estudos de educadores e o grupo da comunidade educativa poderiam estar afinados e, apesar do C.E ser um colegiado deliberativo, participativo e um espaço em essência democrático, não participou e não foi participado das decisões pedagógicas que envolviam momentos do processo democrático e de mudança da cultura da escola. No entanto, apesar das contradições, a professora de história saiu em defesa de outra prática, uma prática de consulta aos alunos.

Outro momento de mudança da cultura da escola foi a escrita do livro pelos professores. Houve um conjunto de fatores articulados que os levaram a aceitar o desafio da escrita de artigos repensando a própria prática, mesmo sabendo dos desgastes pessoal e profissional. Entretanto, neste momento parece que os ares democráticos, de resistência, de mudanças afetaram os professores escritores que, embora tivessem tido muitas dificuldades conseguiram executar o que foi proposto e estudado em JEIF e projetado no projeto Político Pedagógico. Entretanto, o coordenador Gil, não participou dessa ação justificando ou dissimulando que seu trabalho estava focado nos alunos.

Em suma, contradições existem e movimenta a escola num sentido de mudanças. As metas do IDEB continuam sendo superadas e os alunos obtiveram melhores resultados objetivos pela avaliação dos professores.



#### 4.2 REPRESENTAÇÕES: SEUS MOMENTOS NA RELAÇÃO GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

A prof.<sup>a</sup> Kátia, de Língua Portuguesa, contribuiu com a escrita “Percepções sobre a construção da identidade escolar como perfil investigativo sob a ótica de um professor investigador” (SANTOS, 2013), juntamente com outro artigo de autoria compartilhada, intitulado “A interdisciplinaridade e suas múltiplas inteligências como proposta pedagógica em uma escola pesquisadora” (SANTOS; MARQUES; SANCHEZ, 2013).

A autora inicia o primeiro tema estabelecendo as diferenças acerca da pesquisa como fonte de investigação e a pesquisa como consulta, segundo ela, “a pesquisa leva o aluno à reflexão e a educação deve proporcionar ao aluno a realização de um trabalho real em busca de soluções que contribuam em melhorias para sua comunidade” (SANTOS, 2013 p. 130). Segue demonstrando conhecimento sobre a identidade da escola e o contexto social no qual está inserida quando relata que, por meio de entrevistas realizadas pelos alunos, foi revelado que os moradores da região têm origem nordestina, sendo a maioria, 70%, de pernambucanos. Alinhada ao seu próprio discurso, adverte que

O ideal seria que, também, a identidade escolar articulasse com outras instituições sociais de forma mais atuante: a família, a comunidade, as igrejas, as associações, as empresas, a saúde, Ministério Público e outros órgãos, e que todos se configurassem na tarefa de socializar de modo sistemático a cultura, colaborando na construção da cidadania democrática. (SANTOS, 2013, p. 130).

Esse posicionamento da professora vai ao encontro de seu discurso quando definiu a pesquisa como a prática de religar e conectar o conhecimento historicamente fragmentado.

O trecho que encerra o texto possui o subtítulo de “Experiências concretas rumo à pesquisa” e, sem apresentar um relato de prática, apesar do título, remete à metodologia investigativa proposta pela Secretaria Municipal de Educação em seu guia de orientações curriculares denominado “Primeiros Passos”. Neste ponto, foi possível identificar no discurso da professora certa dificuldade de representar a prática em termos teóricos.

A prof.<sup>a</sup> Kátia participou da escrita de “A interdisciplinaridade e as múltiplas inteligências como proposta pedagógica em uma escola pesquisadora” juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Helena, de História. Foi possível alinhar os discursos orais e individuais das autoras na construção do texto compartilhado; por um lado, percebemos a Prof.<sup>a</sup> Selma questionando a fragmentação do conhecimento, mais especificamente, por parte da escola, quando, por sua estrutura organizacional, ordena o conhecimento de uma forma disciplinar que em nada, ou muito pouco, auxiliam os educandos na compreensão de um contexto maior. Por outro, notamos

a Prof.<sup>a</sup> Helena, de História, que sem rechaçar o modelo vigente, ao contrário, valendo-se dele, afirma que a escola pesquisadora, em grande medida, pode auxiliar essa inter-relação dos saberes. Focando a atenção para os eixos da discussão que elas construíram, é possível perceber que ambas foram fiéis aos seus discursos, dialogando com suas temáticas individuais a fim de alcançar os diferentes lugares possíveis no processo de construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade foi apresentada pelas autoras como uma proposta metodológica que, inserida no contexto educacional, é capaz de promover a ruptura das práticas da cultura escolar em que a fragmentação dos saberes é organizada em disciplinas regidas por professor especializado numa única e restrita direção. Percebemos a existência de relação muito próxima entre o registro teórico e o discurso das professoras Selma e Helena, contudo, sem apresentarem experiências práticas do cotidiano em sala de aula, permaneceram com reflexões teóricas rumo à conclusão do artigo.

O Prof. Carlos, diretor da unidade escolar, juntamente com a assistente de direção da escola, a Prof.<sup>a</sup> Estela, escreveram o artigo intitulado “Compromisso de uma escola pesquisadora: conhecer e reconhecer alunos com deficiências para potencializar saberes” (FERREIRA; MONTEIRO, 2013).

Na escrita, os professores problematizaram a relação entre a democratização das vagas no ensino público, a formação inicial dos professores, a expansão do quadro docente e os educandos com deficiência. Nesse contexto, os autores lembraram que pessoas com deficiência, historicamente sempre estiveram invisíveis para a sociedade; há pouco tempo, a sociedade reconheceu que esses sujeitos estão inseridos num sistema político, econômico, cultural sob certa condição social que, raramente, não está associada à pobreza, fator que os torna indivíduos de maior necessidade de atenção por parte do Estado. Frente a essa nova realidade, a inclusiva, os professores se depararam com desafios que provocaram incertezas, angústias e até paralisação nas ações pedagógicas, por não terem certeza do caminho diferente a ser percorrido junto aos alunos com deficiências.

Os autores levantaram amplo questionamento acerca das dificuldades na realidade do processo educativo de alunos com deficiência e, sem terem posicionamentos prescritivos, encaminharam a discussão considerando o aluno como parceiro do professor na construção de seu próprio saber, ou seja, da educação pela pesquisa.

Nas considerações finais do artigo, os autores afirmaram que

Precisamos reconhecer que os tempos e espaços da escola, suas bases curriculares, a avaliação, a produção e reprodução de conhecimento e padrões de comportamento, a hierarquia professor-aluno, a relação com a família com a comunidade e com a sociedade, enfim, que os processos educacionais estão em constante mutação, na

busca de novos vínculos que respondam às demandas reais. E, assim sendo, a escola não pode e não deve se fechar em si mesma na busca de respostas e soluções para enfrentar esses desafios. Essas mudanças exigem um novo tipo de professor: que seja mais aberto, mais participativo, mais criativo, mais flexível, mais tolerante, mais debatedor e com uma nova postura profissional, centrado na pesquisa, no conhecimento e reflexão da realidade e na produção de saberes. (FERREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 176).

É possível perceber na escrita dos autores a mesma posição questionadora encontrada no discurso, principalmente em relação ao diretor da escola que, em seu discurso oral, revelou a mesma preocupação:

É muito interessante isso, de que quando a gente olha para o menino e enxerga nele... aí quando eu vim para cá, a nossa experiência foi nesse sentido, quer dizer, como é que a gente retira do menino um conhecimento? Isso me inquietou. Quando você retira dele? Eu também não sei, não sou estudioso, nem parei para estudar isso, fiz lá a pós-graduação e fiz uma especialização e aí a gente ficou nessa inquietude, como é que faz, como é que não faz. (Carlos, diretor de escola).

Ficou evidente a confluência do discurso oral e escrito do diretor da escola, assim como em relação às suas práticas, que incidiram em algum tipo de mudança das metas pedagógicas numa abrangência que inclui o diálogo estabelecido com os alunos, visita à comunidade num esforço de compreensão do contexto socioeconômico em que a escola atua, sedução dos educadores e educandos em relação à proposta do TCC, reorganização dos tempos da escola na apresentação desses trabalhos, inclusão destes como ação da escola no PPP e no PEA, proposta da escrita de artigos pelos professores, publicação do livro sendo ele próprio o organizador, recepção do Prof. Pedro Demo no lançamento do livro, e, por fim, o fechamento do ciclo com um livro dos alunos. Consoante suas palavras: *“agora nós estamos com a outra proposta que eu coloquei para eles que é dos alunos, agora tem que ter o livro dos alunos que fecha o ciclo, e está tendo uma outra resistência novamente”* (Carlos, diretor da escola).

#### 4.2.1 O estímulo à construção de alteridade

Dos educadores entrevistados, a professora Cimara Pianta Frederico, autora de “O professor pesquisador e a aplicação dos conteúdos diversificados nas aulas de educação física” (FREDERICO, 2013), discutiu os tempos escolares e seus conteúdos de modo a tornar as aulas significativas para os alunos. A autora propôs uma organização dos conteúdos de maneira a considerar o movimento, a expressão, a consciência corporal e a inteligência sinestésica como importantes linguagens do desenvolvimento dos seres. Segundo ela:

Dizemos que a Educação Física é movimento não basta, precisamos entender: movimento para quê? E com que objetivo esse movimento deve ser trabalhado de

modo que seja capaz de favorecer o desenvolvimento motor do aluno em conexão com outros planos de desenvolvimento – o cognitivo, o afetivo, o social, respeitando o aluno como um ser integral. (FREDERICO, 2013, p. 64).

Encontramos um Trabalho de Conclusão de Ciclo, de 2013, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Cimara e escrito por Beatriz da Silva Cabral, Caroline Neres Dias, Gabrielly Cristina de Carvalho e Isadora Souza Vogado, cujo título peculiar é “Atividade física na melhor idade”. Por um lado, entendemos como atípico as adolescentes focarem um assunto que ainda se encontra distante do momento de vida deles, contudo, por outro, talvez essa distância tenha deixado de existir, por terem apreendido as distintas e importantes fases da cronologia humana. Ficou evidente que as adolescentes deram significados aos objetivos das aulas de Educação Física de modo a não ser unicamente um componente curricular obrigatório, ou de jogos, competições e lazer, mas sim um aprendizado que levarão para suas vidas, influenciando nelas mesmas ou ajudando na conscientização dos idosos próximos a elas.

O trabalho das alunas continha dezesseis páginas, com três capítulos, dispostos de acordo com as formalidades exigidas em textos acadêmicos. Percebemos que não havia marcas de diferentes autorias, haja vista que o texto fluiu da introdução à conclusão; valeram-se de trabalho acadêmico da Universidade Federal de Goiás como justificativa e embasamento nas definições que realizaram, contudo, não relacionaram o trabalho consultado nas Referências Bibliográficas.

Aparentemente, a prof.<sup>a</sup> Cimara trabalha com objetivos explícitos durante suas aulas, pois além de constarem em sua escrita, também surgem no trabalho das adolescentes, o que denota certa sintonia entre esses sujeitos. Ademais, as meninas investiram na escrita de um universo ainda distante delas, elemento que nos sugere a compreensão mais científica do assunto tratado, considerando também as transformações e necessidades do corpo ao longo da existência.

#### **4.2.2 O despertar pelo prazer da leitura**

O artigo “Reflexões sobre a pesquisa e a literatura no contexto escolar de hoje”, escrito pelo Prof. Moisés Raimundo de Souza (2013), abordou a importância da pesquisa e do professor pesquisador no contexto escolar. Vinculando a pesquisa aos estudos de Literatura, o artigo pretendeu discutir, de modo teórico e prático, as contribuições da arte literária para a formação dos jovens num contexto em que os professores e seus alunos tornem-se pesquisadores.

Na introdução, o professor define o ato pesquisador como sendo inerente ao indivíduo, como sua primeira natureza; teoricamente, concorda com o posicionamento de que a pesquisa é um processo de construção do conhecimento na busca do entendimento da realidade dos seres.

No artigo escrito pelo professor, existe ampla sintonia com seu discurso na definição do que vem a ser a pesquisa, pois, na oralidade, ele revelou: *“pesquisa não é assunto que seja dominado de uma ora para a outra”*; o que se percebe é que ele compreende a pesquisa como um processo e, como tal, é necessário que seja inserida no cotidiano dos educandos de modo a acompanhá-los durante a trajetória de desenvolvimento como pesquisadores, ao longo da vida. Segundo ele:

Mas é, acima de tudo, fazer com que o aluno consiga por mecanismos próprios, por meios próprios, com a ajuda do professor, com a orientação do facilitário, mas ele consiga se distanciar um pouco assim desse ambiente rotineiro da sala de aula e compreender que o universo da cultura, do conhecimento, é bem amplo, é grande, é vasto e ele tem acesso a isso, não necessariamente na escola, mas em vários lugares. E ele precisa ter esse conhecimento, entender que não vai ser apenas em 45 minutos, uma aula rápida, que ele vai ter a formação... uma formação ampla, formação integral, que ele precisa complementar isso fora. E a pesquisa é um dos instrumentos para isso, é um importante mecanismo para isso. Então ele sai realmente a campo, para complementar o que é feito em sala de aula e procurar também mapear, buscar um pouco mais. (Prof. Arnaldo, Língua Portuguesa).

A sintonia e coesão entre o discurso escrito e o discurso oral apresentado pelo Prof. Arnaldo talvez possa ter influenciado a escolha do tema na escrita dos alunos, pois localizamos um Trabalho de Conclusão de Ciclo, de 2012, intitulado *“A importância da Leitura na Formação do Cidadão”*, de autoria de Karolainy Rodrigues de Carvalho e Michael Jackson Santos da Silva, que nos auxiliará na compreensão da segunda dimensão nestas análises.

É possível perceber na leitura do trabalho dos meninos a presença das convicções do orientador professor Arnaldo em diversas situações, desde a escolha do tema, passando pela função da leitura como ato social de transformação individual e coletiva, bem como o enfoque técnico ou obrigatório praticado nas escolas em detrimento à leitura prazerosa. O texto manteve-se num tom de justificativas teóricas acerca da importância da leitura na formação do cidadão. Os dois autores escreveram o texto em conjunto, contudo, nota-se marcas de autoria de um e de outro. Nesse sentido, observamos que o texto poderia ser organizado de forma que permitisse o diálogo entre um e outro como etapa do desenvolvimento do processo de escrita na fundamentação das ideias dos autores.

A apresentação estética do trabalho das alunas esteve consoante as formalidades exigidas para trabalhos acadêmicos, como por exemplo, os elementos pré-textuais – capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, resumo, sumário; os textuais – introdução, dois capítulos

e conclusão; e os pós-textuais, referências bibliográficas. O trabalho apresenta um total de quatorze páginas.

Sintetizando, o entendimento acerca do significado da pesquisa como princípio educativo esteve alinhado, no que concerne a todos os sujeitos autores de artigos, como sendo um desafio, a descoberta do mundo, um ato cotidiano, como um percurso, produção do conhecimento, mas também com alguns temores.

O incômodo do diretor ao perceber que o ato de educar não poderia estar dissociado das circunstâncias socioeconômicas e do conhecimento cotidiano que os alunos expressavam o fez arriscar-se em um terreno pouco conhecido, que o levou a mudanças dos meios e metas pedagógicas.

Os artigos publicados pelos professores que orientaram trabalhos de finalização seguiram-se leais às propostas da pesquisa na educação básica. Destacamos que, ao articularmos o trabalho de TCC de um grupo de alunas – “Atividade física na melhor idade”, 2013 – com o artigo da prof.<sup>a</sup> de Educação Física – intitulado “ O professor pesquisador e a aplicação dos conteúdos diversificados nas aulas de educação física”, 2013 –, percebemos que o tema “tempo” defendido pela professora numa perspectiva curricular alcançou as alunas que também o abordaram numa perspectiva cronológica da vida saudável na melhor idade, tornando-o um exercício de alteridade para as meninas.

Ao articularmos os discursos oral e escrito do professor de Língua Portuguesa e a produção de TCC dos alunos por ele orientados, notamos a presença das ideias do professor acerca do prazer pela leitura. O texto dos alunos manteve-se numa perspectiva filosófica justificando a importância da leitura para o exercício de uma vida cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### A ESCOLA E SUAS POSSIBILIDADES

E da arte de escrever.

É certo que os índios da América não poderiam imaginar que era possível um homem poder comunicar a outro homem os sentimentos da sua alma, sem falar, sem enviar um mensageiro, mas apenas com a expedição de um pedacinho de papel; enquanto que, entre nós, até os mais estúpidos o entendem. Por isso, por toda a parte e em todos os casos, se pode dizer: «as empresas outrora consideradas impossíveis farão rir os séculos futuros». (COMENNIUS, 1997, p. 47).

Para nós, educadores, a realidade mal afamada ou os ataques a nossas escolas parece ser um assunto saturado. Parece existir uma crença de que elas estão enquadradas em uma organização imutável, mas não. Valemo-nos aqui de uma figura de pensamento metafórico: ‘educação é chuva fina’; é preciso repetir e enfatizar deveras para que os conceitos representados por essa imagem nos invadam, e, em nosso caso, invadam por todos os poros até que alcancem todos os nossos sentidos, de modo a superar as representações antigas.

Por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 – quando esta dispõe: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação das comunidades escolares ou equivalentes” (LDB nº 5692/96, Art. 14, inc. II) –, as escolas, aparentemente, seguem essa orientação se pautando na obrigatoriedade do cumprimento da Lei, provavelmente sem discutirem amplamente o real significado de democracia quando se está tratando de produção de conhecimento.

Assim, sendo a democratização das escolas um processo, percebe-se que os níveis de evolução são diferentes. De um lado, existe um grande número de escolas que, no desenvolvimento deste processo de democratização, ainda se encontram orientadas por ações tradicionais, expondo os jovens a horários rígidos, a serem ouvintes de aulas, copistas de lousa, entrincheirados em carteiras enfileiradas, reféns de livros didáticos, tarefeiros de lições repetitivas, muitas vezes, sem sentido e avaliados burocraticamente, mas não sem um “juízo professoral” (BOURDIEU, 2010; BOURDIEU; PASSERON, 2009), de forma que este conjunto de condutas os insiram num sistema macroeconômico que os manterão num determinado lugar social. Por outro lado, há inúmeras escolas que se encontram bem desenvolvidas no processo e que promovem experiências de valorização da participação com voz e vez, com opinião, tomada de decisões, divisão de trabalho e de poder, ação e construção

cooperativa e social do conhecimento. Mediante essas ações, últimas, não podemos pensar que a denominação “escola democrática” tenha se tornado um adjetivo.

Portanto, escolas com posicionamento de democratização de seus tempos, espaços e poderes contribuem para que os educandos, no decorrer da escolaridade, exerçam a criticidade e a participação, contribuindo para transformações no tecido social. Nesse sentido, é altamente relevante vincular os perigos da falta de participação dos jovens na produção de seu próprio conhecimento, haja vista que comunidade escolar acaba recebendo e incorporando mensagens de que a democracia constitui forma de governo federal, é política representativa oriunda apenas de políticos e partidos, de maneira que está longe da realidade da vida escolar dos jovens. Vale ressaltar que há comunidades escolares que compreendem a acepção do conceito do modo de vida democrático, atuando conjuntamente com o currículo tradicional e proporcionando aos alunos fazeres e vivências na direção do exercício de experiências democráticas.

Faz-se mister relembrar aqui que fomos atraídos em direção a esse trabalho de pesquisa porque tivemos conhecimento da notícia de que um livro com dezoito artigos foi escrito por vinte e seis educadores e organizado pelo diretor da escola em que realizaram a reflexão da própria prática. A partir desse fato, foi possível perceber que a comunidade escolar estava envolvida em diversas ações de transformação dos processos de ensino e aprendizagem, fator que se revelou, ainda, de maior importância para que essa comunidade escolar fosse investigada, visto que estaríamos registrando a gênese das tentativas de mudança cultural ou ainda, estrutural de uma escola pública de Ensino Fundamental.

Ao nos lançarmos a perscrutar essa escola, traçamos um caminho teórico-metodológico pela perspectiva da antropologia dialética de Henri Lefebvre (1996), de modo que pudemos entremear os elementos concretos e as subjetividades nas complexidades horizontal e vertical do método regressivo-progressivo, passando pelos três momentos, quais sejam: o descritivo do método; o analítico-regressivo; e o histórico-genético.

Os procedimentos da pesquisa, coletando e organizando informações, produziram dados que, analisados pelo entrelaçamento entre o discurso oral dos educadores e dos alunos egressos matriculados numa ETEC da região, bem como pelos registros teóricos e práticos no livro de artigos publicado, pelos registros no Projeto Político Pedagógico, também pelos resultados objetivos dos alunos e, ainda pelos registros dos trabalhos de finalização de curso dos alunos das séries finais, buscaram tentar responder à nossa pergunta principal: como os professores e gestores de uma escola que se diz pesquisadora representam a relação entre suas práticas e a construção do conhecimento que buscam desenvolver com os alunos?



Refletindo sobre esses aspectos, é possível perceber que os educadores com ações transformadoras dialogaram com elementos e momentos indicadores da gênese de uma obra: o saber, a técnica, o desejo, o trabalho, o lúdico, a seriedade, o social, o utópico, as representações, a forma, a presença e a ausência se entrecruzando, consolidando-se ou se superando, dialeticamente, nas condições e circunstâncias de uma escola pública. Fato é que houve essa reunião de elementos e momentos que antecederam a criação, mas não podemos afirmar que as ações foram inspiradoras das políticas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e, em seu desenvolvimento, como genealogia. Entretanto, podem ter proporcionado as condições do despertar de uma obra, não só a do livro, mas de toda a escola nesse período correspondente.

Assim, frente a esse conjunto de ações neste estudo, em geral, foi possível encontrar diferentes momentos presentes na elaboração de uma obra: o técnico, o do conhecimento, o do desejo, o do trabalho, o do lúdico, o da seriedade, o social e o contextual, que foram gestados, desenvolvidos e propagados a partir de ações entre os sujeitos de uma comunidade escolar de uma escola pública. Esses momentos foram convertidos em experiências que não podem ser trocadas ou vendidas, seu valor foi de uso. A equipe de educadores, por meio de ações transformadoras, inclusive pela escrita de um conjunto de artigos do livro organizado por eles, em que abordam o conceito de pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem, o realizam como ferramenta de construção didática, de caráter cotidiano, de forma a produzir conhecimento pedagógico em situações em que o docente, envolvido com a aprendizagem de seus educandos, planeja, organiza, seleciona e investiga, num movimento de insubmissão à lógica simplista de reprodução do conteúdo acumulado já existente, revertendo-o como aprendizagem significativa. Neste contexto, professores pesquisadores na escola básica, em um exercício de curadoria, colocam-se a serviço da aprendizagem dos alunos, sendo que, apesar das contradições e dissimulações reveladas, o conjunto articulado promoveu o avanço do desenvolvimento dos alunos consoante as finalidades e objetivos da escola básica.

Destarte, ao indagarmos a qualquer um dos educadores da EMEF acerca da origem da escola pesquisadora, a maioria representou-a diretamente aos TCCs e os relacionaram como ideias inovadoras. Indubitavelmente, essa ação foi o gatilho que disparou a escola pesquisadora, no entanto, a complexidade entre as dúvidas e ousadias, ações empreendidas, tensões e contradições explícitas e ocultas, a coexistência do passado e presente, entre outros, não apenas entremearam o processo, como também e predominaram nele.

Pelas análises das representações dos sujeitos da escola ficou evidenciado que os educadores, mas não somente eles, a comunidade, atuaram conjuntamente, somando suas

forças, interagindo na vida cotidiana possibilitando o desenvolvimento do projeto, traduzindo-se em uma mudança.

Ficou revelado no discurso do diretor – mas não só, como também por meio de suas ações – que ele estava inconformado com a situação de ensino e aprendizado na escola. Percebemos que seu incômodo em relação à complexidade das vivências dos alunos e às propostas pedagógicas da escola movimentou-o à ação, ou seja, em buscar, de alguma forma, a relação entre o cotidiano vivido pelo aluno e outros níveis da realidade.

Reinventar o conhecimento existente a partir das vivências e experiências dos alunos exige enfrentar e superar diversas contradições. Entretanto, tais contradições parecem ser o combustível que alimentou o movimento das transformações. É possível afirmar que uma escola que integra de forma orgânica a educação pela investigação como base de ensino em seu projeto educativo, transforma tais práticas em ações educativas, planejadas junto aos educandos; o educador atua como moderador apoiando-se, basicamente, em discussões em detrimento das instruções, ou seja, mais discussões e menos informações.

Entretanto, a preocupação em relação aos resultados objetivos dos alunos esteve presente nas representações de alguns educadores. Este pode ser um dos aspectos das contradições em relação às mudanças: tentar adequar o novo conhecimento às velhas estruturas. Apesar disso, observamos, por intermédio dos estudos estatísticos, que há uma melhora dos resultados na passagem dos bimestres no transcorrer do ano letivo. Embora existam tensões, conflitos e contradições e não obstante hajam representações num sentido que não se relaciona à uma escola com postura progressista, os alunos avançaram consoante as finalidades e objetivos da escola básica.

Apesar das representações de alguns dos educadores sobre a gênese da escola pesquisadora, não possuímos elementos para afirmar se as ações inovadoras com a produção de trabalhos de finalização de curso realizados pelos alunos dos anos finais da escola influenciaram a política educacional do município de São Paulo. A fim de preencher esta lacuna, deixamos tais implicações para futuras pesquisas de continuidade nessa direção. Entretanto, podemos pensar numa outra direção, qual seja, a de que os educadores, por acreditarem ser os precursores dessa mudança educacional, colocaram-se num melhor lugar, tanto perante a comunidade educativa como também em relação aos seus pares de outras unidades escolares, e ainda, em relação à DRE São Mateus.

Neste caso, reforçamos uma de nossas proposições diretivas, de que a inovação e as criações eclodiram da necessidade de superação da realidade que estava posta, com intenções de promover o desenvolvimento dos educandos.

O livro intitulado “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação” (FERREIRA, 2013) se apresentou como parte de um projeto que reuniu dezoito artigos de professores da EMEF Sebastiana Silva com a finalidade de refletir sobre a prática dos educadores.

Neste contexto, em alguma medida, esses educadores saíram do lugar de tutela das políticas públicas da ordem “de cima para baixo” e ousaram na produção de conhecimento a partir do local de trabalho e do cotidiano vivido. Mas não somente isso, foi estabelecida a relação e coerência entre o vivido, concebido, representado, ou seja, o professor que ensina também aprende. Desse modo, é possível que tenha havido a superação da representação dos professores, de forma que somente os alunos é que estão em processo de aprendizagem.

O trabalho desses professores, num primeiro momento, esteve aparentemente mais focado na reflexão da própria prática, isto é, relataram mais o ensino e menos nos resultados a partir dos trabalhos dos alunos, ou seja, a aprendizagem. Entretanto, a escrita dos artigos do livro não foi mais importante do que o desenvolvimento e a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A hierarquia do conhecimento, como poder, apresentou-se numa ação dissimulada e articulada e, ainda a ética da competência foi reduzida à competitividade meritocrática em momentos de conflitos e tensões; entretanto, apesar das contradições que foram reveladas, as experiências educativas parecem ter sido satisfatórias para os educandos que melhoraram o rendimento escolar.

Ao relacionarmos as considerações entre as dinâmicas escolares e a escola documentada, não confirmamos o alinhamento de diálogos entre os colegiados JEIF e C.E. O grupo de estudos de educadores e o grupo da comunidade educativa poderiam estar articulados; e, a despeito de o C.E ser um colegiado deliberativo, participativo e constituir um espaço em essência democrático, este não participou e não foi participado das decisões pedagógicas que envolviam momentos do processo democrático e de mudança da cultura da escola e de seu cotidiano.

Fato importante a ser observado, é também saber que mais da metade dos educadores estão há mais de quinze anos na Educação e metade deles atua há mais de oito anos na unidade escolar. Nesse sentido, verifica-se que há uma certa permanência dos educadores na escola.

Outro fator importante foi observado por intermédio dos dados produzidos pela entrevista com alunos egressos. Ficou evidente: que 9 entre os 10 alunos entrevistados relacionaram o ingresso na ETEC ao ensino oferecido e aos projetos desenvolvidos pela EMEF; que tiveram uma trajetória relativamente longa na EMEF; e que referendam a EMEF em virtude

da aprendizagem no desenvolvimento de pesquisas. Entretanto eles não relacionaram a EMEF ao TCC apenas, o que se constitui como um fato positivo, pois aparentemente o TCC coroou a finalização do curso sem ter sido entendido como um trabalho isolado, como o principal trabalho.

As análises estatísticas dos resultados objetivos das avaliações realizadas pelos professores na escola de Ensino Fundamental apontaram melhoria nos resultados. O IDEB, que vem sendo monitorado por órgão oficial, também revelou a mesma realidade. Entretanto, entendemos que o fato da equipe gestora, dos professores e dos educandos terem uma longa trajetória de permanência na escola possa também ser um aspecto de contribuição no processo.

Por fim, observamos também que as finalidades da pesquisa como princípio educativo e da pesquisa acadêmica foram compreendidas como ato contínuo pelos educadores, de maneira que pode haver produção de significados ao trabalharmos o conhecimento numa perspectiva do materialismo dialético na escola básica.

Numa análise de ordem prática aponta para o conjunto de ações transformadoras que parece ter contribuído para a melhoria dos resultados objetivos dos alunos, e, conforme relataram os egressos, essas ações foram determinantes para que estes alcançassem o objetivo de ingressar na ETEC, instituição na qual os localizamos. Representam também os professores da EMEF os incentivando a fim de alcançarem outras posições de escolaridade, como por exemplo, a ETEC, e ainda, após concluída essa etapa de escolarização, estimularam a ingressar em cursos superiores de instituições públicas.

Mas, não apenas isso. Representam, ainda num sentido muito maior, que as avaliações não conseguem alcançar ou mensurar: os alunos afirmaram serem capazes de ler os aspectos subjetivos do mundo, bem como de ler o mundo das coisas.

Nosso objetivo geral foi compreender em que medida as representações dos professores e gestores de uma escola, que se autointitula pesquisadora, relacionam-se com o avanço do desenvolvimento dos alunos de acordo com as finalidades e os objetivos da escola básica.

Encaminhando-nos para a finalização dessas considerações, é possível apontar um aspecto crucial do desenvolvimento da escola que realiza ações de pesquisa entre seus educandos e educadores: ela pode estar próxima, ou quiçá, frente a um momento de ruptura, buscando outra síntese.

Indubitavelmente, há a preocupação dos professores no que concerne ao cumprimento dos horários da escola, das aulas formais, do conteúdo a ser apresentado aos alunos, da qualidade das aulas, das notas, das avaliações externas, dos projetos, entre outras obrigações. Entretanto, é possível que alguns dos conflitos que surgiram no desenvolvimento dessas ações

estejam requerendo outros tempos, outros fazeres, outros olhares, outros espaços. Deve-se manejá-los e readequá-los e conquista-los permitindo a coexistência entre as diferentes épocas, bem como a utilização e readequação dos espaços da escola, de modo que a educação nos modos majoritários do momento presente não seja a única forma de educação; e isso parece ser o próximo exercício de curadoria entre educadores e educandos.



## REFERÊNCIAS

A ESCOLA MARIA APARECIDA RODRIGUES É A PRIMEIRA A TER PROJETO DE TCC ENTRE AS ESTADUAIS. Cursinho Comunitário Pimentas. 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://cursinhopimentas.org.br/a-escola-maria-aparecida-rodrigues-e-a-primeira-a-ter-projeto-de-tcc->>. Acesso em: 13 fev. 2017.

ALBANO, Ana Cristina Ferreira; SOUZA, Arlete Aparecida Ribeiro de. O professor orientador da sala de leitura como ponte para o professor pesquisador. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 101-110.

ANDRADE FILHO, Antônio Costa. **O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-092544/>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

ANDRADE, Débora Oliveira. Formação do estudante pesquisador e o trabalho com o seu perfil - Um olhar a partir da docência da língua portuguesa. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 85-92.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2013. p. 55-69.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARENDT, Hannah. **A crise na Educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOLLEN, Robert; CREEMERS, Bert, et al. **Making Good Schools: Linking School effectiveness and school improvement**. British Library, 1996.

BOURDIEU Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Los herederos: los estudiantes e la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 187-216.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial**, nº- 17, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Ministério da Educação, maio, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

BRITO; CARDOSO; GRACIOSO. Você aprende, eu aprendo, nós aprendemos... Ressignificando Saberes In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 39-46.

BRODHAGEN. Barbara L. A situação tornou-nos especiais. In. APPLE, Michael W.; BEANE, James A.(Orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 127-152.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Inovação Educativa E Subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CANÁRIO, Rui. **O que é Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola. In. PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marilice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. p. 107-128.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico: importância histórica de uma prática em crise**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:



<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-135146/>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

CAVASSINI, Cláudia Ramos de Andrade. A pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como Prática Educativa, Promovendo a Autonomia do Aluno na Busca do Saber. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora**: Uma possibilidade de formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 121-128.

COELHO, Adriano de Sales. **Gestão escolar e inovação**: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa Educação e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COLENCI JR., Alfredo; PETEROSI, Helena G.; CORDAS, Durval; CORDAS, Vilma F. C. Uma pedagogia do protagonismo: exemplo de constituição de um sujeito numa escola pública. IV Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. **Anais...**, Centro Paula Souza, São Paulo, 2009.

COMENNIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, DE SALAMANCA. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília-DF, 1994. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIAS, Elisabete Vivaldini. A língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental I das escolas municipais de São Paulo: pesquisando e construindo um movimento lúdico rumo ao aprendizado. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora**: Uma possibilidade de formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 93-100.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 4. ed. Tradução Maria Isaura Pereira de Queirós. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

FANDIÑO, Yamith J. Research as a means of empowering teachers in the 21st century. **Educación y educadores**, Chia, v. 13, n. 1, Apr. 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942010000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 set. 2014.

FERREIRA, Paulo S. (Org.). **Escola Pesquisadora**: uma possibilidade de formação. Curitiba: CRV Editora, 2013.

FERREIRA, Paulo Sílvio; MONTEIRO, Estela Aparecida Góes. Compromisso de Uma Escola Pesquisadora: conhecer e reconhecer alunos com deficiências para problematizar

saberes. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora**: Uma possibilidade de formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 165-178.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREDERICO, Cimara Pianta. O Professor Pesquisador e a Aplicação dos Conteúdos Diversificados nas Aulas de Educação Física. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora**: Uma possibilidade de formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 63-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. São Paulo: Artmed, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, José. A avaliação no ensino. In: GIMENO-SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 295-351.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZAGUINHA. **E vamos à luta** (faixa). Álbum: De Volta ao Começo - EMI/Odeon, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da Cultura**. Editora Civilização Brasileira, RJ, 1985.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. São Paulo: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Aprendendo a mudar**. O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

HERCULANO, Alexandre. **O Monasticon**. Tomo II. Lisboa na Imprensa Oficial, 1848.

HERRERA, Andreza da Cunha. Métodos de Pesquisa Estudantil: uma experiência dentro do ambiente escolar. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora**: Uma possibilidade de formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 111-120.

JARA, Eduardo Janicsek. **Matemática em rede a partir de projetos de pesquisa na educação de jovens e adultos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:  
<<http://hdl.handle.net/10183/15962>>. Acesso em: 12 maio 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O materialismo Dialético**. Edições Acrópole LDA. Moçambique, 1938.

\_\_\_\_\_. **Lógica Formal / Lógica Dialética**. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, RJ, 1991.

\_\_\_\_\_. As Temporalidades da história na dialética de Lefebvre. In MARTINS, José de Souza (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996. p. 13-23.

\_\_\_\_\_. **La Presencia Y La Ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones. Traducción Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE, 2006.

\_\_\_\_\_. Problemas de sociologia rural. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à sociologia rural**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981a. p. 144-162.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da sociologia rural. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à sociologia rural**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981b. p. 163-177.

LÜDKE, Menga. A Complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas. Papirus. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nílson José. **Educação e autoridade**: responsabilidades, limite, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MARTINS, José de Souza. A dialética do método regressivo-progressivo em dois temas brasileiros: cidade e campo. **35a. Reunião Anual da Anpocs**. MR-17 – Vinte anos sem Henri, Lefebvre, 2011. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1279&Itemid=353](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1279&Itemid=353)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

MUNBY, Hugh; RUSSELL, Tom; MARTIN, Andrea K. Teachers' knowledge and how it develops. In: RICHARDSON, Virginia. (Org.). **Handbook of research on teaching**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 877-904.

OLIGURSKI, Karina Maria; PACHANE Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**,

Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 249-276, ago. 2010. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a12v26n2.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2016.

OLIVEIRA, Louis Phelipe Cardoso de; OLIVEIRA, Márcia Regina Cardoso de Oliveira; OLIVEIRA, Sérgio Ricardo de. A pesquisa na Educação básica. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 157-164.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PACITTI, Monie Fernandes. O Professor Pesquisador-Reflexivo e o seu Papel no Contexto Escolar e Social. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 47-54.

PALMA, Gisele. Inovação na prática docente: motivações e compromissos. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 15, n. 03, dez. 2011. Disponível em:  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-62102011000300011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102011000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 abr. 2014.

PANIGHEL, Lígia Prado. Professor Pesquisador: conhecendo o aluno para ampliar possibilidades de intervenções. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 145-150.

PARO, Vítor H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. 23ª Reunião anual da ANPEd, 2000 – Educação não é privilégio. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd [CD-ROM], 2000.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**. São Paulo: Corte Editora, 1989.

PETERSON, Bob. La Escuela Fratney: viagem para a democracia. In: APPLE, Michael W. BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-126.

PROJETO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastiana da Silva. 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastiana da Silva. 2014.

RAHAL, Soraya. A pesquisa e a formação de professores: um caminho em construção. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 73-84.

RAMOS, Wanusa Rodrigues; BARROS, Márcia Alonso Tenório de. Parceria Universidade-Escola: o professor pesquisador e o ensino da matemática nos anos iniciais. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 19-26.

REVISTA DO MAGISTÉRIO. São Paulo: Livraria Francisco Alves, Ano VI, n. 14, ago. 1958.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Kátia Martins. **Percepções sobre a construção da identidade escolar com perfil investigativo**. Apresentação de Trabalho/Comunicação, 2013.

SANTOS, Selma Martins; MARQUES, Selma Cristina; SANCHEZ, Yara Marques. A Interdisciplinaridade e as Múltiplas Inteligências como Proposta Pedagógica em uma Escola Básica. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 137-144.

SÃO PAULO. **Portaria 5930/13**. SME de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME)>. Acesso em: 27. abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação** Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHINOMIYA, George Kouzo. **Saberes e práticas docentes para a inovação curricular: uma análise das práticas da sala de aula**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11102013-160523/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SOUZA, Moisés Raimundo de. Reflexões sobre a Pesquisa e a Literatura no Contexto Escolar de Hoje. In: FERREIRA, Paulo Silvio (Org.). **Escola Pesquisadora: Uma possibilidade de formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 27-38.

STAKE, Robert. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. Tradução de Ana Maria Chaves. 3ª. Ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Ediciones Morata, 2007.

WHITEHEAD, Jack. Creating a living educational theory from questions of the kind, ‘How do I improve my practice?’. **Cambridge journal of Education**, v. 19, n. 1, p. 41-52, 1989.

Disponível em: <<http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html>>. Acesso em: 12. jan. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) -pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras ABL, 2001. p. 207-236.

## APÊNDICES

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 01 - Diretor;
- 02 - Assistentes;
- 02 - Coordenadores;
- 02 - Professores de Língua Portuguesa/ Fund. II;
- 03 - Professores de Ciências/ Fund. II;
- 01 - Professor de Inglês/ Fund. II;
- 01 - Professor de Geografia/ Fund. II;
- 01 - Professor de História/ Fund. II;

### Questionário

- 1 - Em qual área do conhecimento você tem licenciatura?
- 2 - O que motivou você a cursar licenciatura e trabalhar como professor?
- 3 - Há quanto tempo exerce o magistério?
- 4 - Nesta escola você está há quanto tempo?
- 5 - Se está há mais de quatro anos, você conheceu a escola antes de se denominar escola pesquisadora?
- 6 - Dessa forma, como surgiu a ideia de transformar essa escola em escola pesquisadora?
- 7 - O que é pesquisar?
- 8 - Você participou do momento de decisão do projeto, elaboração, discussão e redação do projeto ou dos artigos publicados?

9 - Qual a contribuição da gestão da unidade na formação do grupo de professores pesquisadores?

10 - Você sentiu dificuldades ou resistência do grupo na adesão à ideia?

11 - Quais as orientações os alunos recebem ao longo do curso para a pesquisa e para a realização dos TCAs? Passo a passo, tempo/ semestre, o que consta na pesquisa, o que se pede e o que ele traz?

12 - Quais foram os avanços no ensino com esse projeto? E na aprendizagem?

13 - Os alunos conseguiram melhores resultados em relação ao IDEB?

14 - A história dessa escola influenciou de alguma forma o item autoria de TCAs no Programa mais Educação São Paulo?

15 - A escola pesquisadora mudou sua prática pedagógica/ gestão pedagógica?

16 - Quais os indicativos de que os alunos formados pela escola pesquisadora conseguiram melhores resultados e ou posições depois de concluída essa etapa do processo de escolarização?

17 - Dos desejos da construção de escola pesquisadora, qual o sentimento que existe após passados quatro anos?

18 - Os resultados da pesquisa dos alunos dão elementos para modificar as próximas pesquisas dos alunos?

19 - E para o futuro, quais são os novos desejos?



## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AMBIÊNCIA DA ESCOLA

Observação de reuniões de JEIF Ciclo II;

Observação de Conselho de Escola;

Observação de Reuniões Pedagógica.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS (ETEC SAPOPEMBA)

01 - Você estudou na EMEF Sebastiana Silva? Em que ano você terminou o 9º ano?

02 - Como você aprendeu a realizar pesquisas naquela escola? Como eram as orientações, o passo a passo? Existia um roteiro?

03 - Quais pesquisas você se lembra de ter realizado durante o curso?

04 - Como foi a realização do Trabalho de finalização de curso?

05 - O trabalho de realização de pesquisas na EMEF modificou você a ponto de você dizer que é um sujeito com mais capacidade de fazer análises?

06 - De que forma o ato de pesquisar modificou seu modo de olhar as condições de vida de seu bairro, da sua escola, da sua família ou a sua própria realidade?

07 - Que vantagens trouxe para sua aprendizagem para seu desenvolvimento pessoal fazer pesquisas na escola?

08 - No que a EMEF é diferente ou semelhante a escola que você frequenta hoje?

09 - O trabalho da equipe da EMEF foi importante para que você conseguir entrar na ETEC?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (modelo a ser adaptado segundo as necessidades de cada protocolo de pesquisa)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a)\_\_\_\_\_ desenvolvida(o) por\_\_\_\_\_. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] por \_\_\_\_\_, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº \_\_\_\_\_ ou e-mail \_\_\_\_\_. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é \_\_\_\_\_. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de [descrever o tipo de abordagem p. ex: entrevista semi-estruturada / observação / aferição / exame / coleta / análise do meu prontuário / grupo, etc.] [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_