

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CINTHIA SOARES MANZANO

**Deslocamentos discursivos sobre a diversidade: análise de uma
experiência de pesquisa-ação formativa com professores**

São Paulo

2009

CINTHIA SOARES MANZANO

**Deslocamentos discursivos sobre a diversidade: análise de uma
experiência de pesquisa-ação formativa com professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares
Orientadora: Helena Coharik Chamlian

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, 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

371.12
M296d

Manzano, Cinthia Soares
Deslocamentos discursivos sobre a diversidade: análise de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores/ Cinthia Soares Manzano; orientação Helena Coharik Chamlian. São Paulo: s.n., 2009.
126 p

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores. 2. Pesquisa-ação. 3. Diversidade cultural.

I. Chamlian, Helena Coharik, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cinthia Soares Manzano

Deslocamentos discursivos sobre a diversidade: análise de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos amigos; em especial aos meus pais, pelo apoio e incentivo, e ao Edu, que esteve sempre ao meu lado no percurso acadêmico que trilhei.

Aos professores que me mostraram caminhos de pesquisa na pós-graduação: Denice Catani, Izabel Galvão, Jaime Cordeiro, Valdir Barzotto e, principalmente, Helena Chamlian, pela orientação deste trabalho.

À equipe de pesquisadores e aos professores da escola onde a pesquisa-ação sobre a qual o presente estudo incide foi realizada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio concedido.

“O homem permanecerá, para sempre, dividido entre o silêncio e a palavra”.

René Barbier

RESUMO

MANZANO, Cinthia Soares. **Deslocamentos discursivos sobre a diversidade: análise de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores**. 2009. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

O presente estudo se baseou em reflexões acerca de uma experiência de pesquisa-ação, intitulada *A gestão da violência e da diversidade na escola*, realizada entre 2001 e 2003. O desenvolvimento da pesquisa-ação se deveu a um trabalho de parceria entre uma equipe de pesquisadores da FEUSP e um grupo de professores de uma escola estadual de Ensino Médio na cidade de São Paulo. A abordagem da pesquisa-ação sugeria o reconhecimento dos professores como parceiros da investigação; esse foi o princípio fundamental no contexto de um projeto que tinha como objetivo formar os professores a partir da reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva de parceria, o professor, de objeto de análise, seria convertido em sujeito da análise do próprio cotidiano, isto é, assumiria a postura de um pesquisador; de modo que a produção do conhecimento, por sua vez, passaria a implicar todos os envolvidos na pesquisa-ação. A hipótese presumida com o presente trabalho supôs que a abordagem da pesquisa-ação propiciou o desencadeamento de um processo de construção efetivamente coletiva de idéias plurais a respeito dos eixos centrais com os quais se ocupou: a violência e a diversidade na escola. O foco desta dissertação se dirigiu para a questão da diversidade que, em se tratando da modalidade do Ensino Médio, conduz a reflexões relativas à existência de um novo público no interior da escola, o que implica considerar a diversidade própria a cada um dos sujeitos que constituem esse universo. Verificou-se que a referida pesquisa-ação reuniu condições para criar um espaço de escuta que, por sua vez, possibilitou a emergência de deslocamentos discursivos sobre a diversidade em um processo de colaboração recíproca entre professores da universidade e da escola. O presente trabalho procurou, portanto, descrever as condições que possibilitaram atribuir diferentes significados à questão da diversidade no âmbito da pesquisa-ação. Com isso, buscou-se compreender o processo de construção coletiva de idéias no contexto da descontinuidade de encontros e desencontros, conflitos e desafios presentes em um projeto de formação de professores. Além disso, a partir do que foi produzido nesse contexto analisado, movimentou-se o olhar em relação ao próprio conceito de diversidade. Nessa empreitada, portanto, teve-se como objeto central um conjunto de práticas discursivas que se articulavam em torno do eixo da diversidade, produzidas em uma determinada circunstância na qual se procurou sustentar uma perspectiva de horizontalidade de relações. Assim, a análise realizada neste trabalho visou compreender os sentidos atribuídos à diversidade através do exame de registros de práticas discursivas, frutos, por sua vez, de um determinado processo de pesquisa-ação. Captando o discurso enquanto acontecimento, e trabalhando-se com uma abordagem multirreferencial, não se pretendeu procurar a verdade sobre o que foi dito acerca da diversidade, tampouco se pretendeu julgar o que aconteceu, mas, antes, deixar que a experiência fale de si.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa-ação. Diversidade cultural.

RÉSUMÉ

MANZANO, Cinthia Soares. **Des déplacements discursifs sur la diversité: l'analyse d'une expérience de recherche-action formative avec des professeurs.** 2009 126 p. Dissertation (Master) – Faculté de l'Éducation, l'Université de São Paulo, São Paulo 2009.

La présente étude est basée sur des réflexions concernant une expérience de recherche-action, nommée *La gestion de la violence et de la diversité dans l'école*, réalisée entre 2001 et 2003. Le développement de la recherche-action est dû à un travail de partenariat entre une équipe de chercheurs de la FEUSP et un groupe de professeurs d'un lycée publique à São Paulo. L'approche de la recherche-action suggérait la reconnaissance des professeurs comme partenaires de l'enquête; cela a été le principe fondamental dans le contexte d'un projet qui avait le but de former des professeurs à partir de la réflexion sur la pratique. Dans cette perspective de partenariat, le professeur, d'objet d'analyse, deviendrait le sujet de l'analyse du propre quotidien, c'est-à-dire, il jouerait le rôle d'un chercheur; si bien que la production de la connaissance, à son tour, impliquerait tous ceux qui ont été engagés dans la recherche-action. L'hypothèse présumée avec ce travail suppose que l'approche de la recherche-action a favorisé le déclenchement d'un processus de construction effectivement collective de plusieurs idées sur les axes centraux avec lesquels se sont occupés: la violence et la diversité à l'école. Cette dissertation a ciblé la question de la diversité qui, comme il s'agit d'une modalité du lycée (*Ensino Médio*), conduit à des réflexions relatives à l'existence d'un nouveau public à l'intérieur de l'école, ce qui mène à considérer la diversité de chacun de sujets qui constituent cet univers. On a vérifié que cette recherche-action a réuni des conditions pour créer un espace d'écoute qui, à son tour, a possibilité l'urgence de déplacements discursifs sur la diversité dans un processus de collaboration réciproque entre les professeurs de l'université et de l'école. Le présent travail a essayé, donc, de décrire les conditions qui ont possibilité l'attribution de différentes significations à la question de la diversité dans le champ de la recherche-action. Avec cela, on a tenté de comprendre le processus de la construction collective d'idées dans le contexte de la discontinuité des accords et des désaccords, des conflits et des défis présents dans un projet de formation de professeurs. En outre, à partir de ce qui a été produit dans ce contexte analysé, on a directionné le regard vers le propre concept de diversité. Dans ce travail, alors, on a eu comme l'objet central l'ensemble de pratiques discursives qui se sont articulées autour d'un axe de la diversité, produites dans une circonstance déterminée, dans laquelle on a essayé de soutenir une perspective de l'horizontalité des relations. De cette façon, l'analyse réalisée dans ce travail a eu le but de comprendre les sens attribués à la diversité par le biais de registres de pratiques discursives, résultats, à son tour, d'un processus déterminé de recherche-action. En considérant le discours en tant qu'événement, et en travaillant selon une approche multiréférentielle, on n'a pas voulu juger ce qui est arrivé, mais, d'abord, laisser l'expérience parler de soi-même.

Mots-clé: Formation de professeurs. Recherche-action. Diversité culturel.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
----------------------	----

POSIÇÕES

2. UM BREVE PANORAMA DA ÁREA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
2.1. O LUGAR DE ONDE SE FALA	15
2.2. A FALA DE UM LUGAR	18
2.2.1. A Revista Brasileira de Educação	20
2.2.2. A formação de professores na Revista Brasileira de Educação	22
2.2.3. O professor e sua formação	34
2.3. O LUGAR DA PESQUISA-AÇÃO	36

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO	41
3.1. A PESQUISA-AÇÃO <i>A gestão da violência e da diversidade na escola</i>	41
3.1.1. A descrição da experiência	41
3.1.2. A reflexão sobre a experiência: aspectos de formação	68

SOBREPOSIÇÕES

4. OS DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A DIVERSIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO FORMATIVA COM PROFESSORES	73
4.1. A PRODUÇÃO DISCURSIVA NA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO	73
4.2. UM PRIMEIRO OLHAR	79
4.3. OLHANDO MAIS DE PERTO	86
4.4. DOBRANDO O OLHAR	100
4.5. OLHAR AO LONGE	105

REFERÊNCIAS	107
--------------------	-----

APÊNDICES	115
------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do presente estudo¹ teve sua origem já durante o período da graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Com efeito, nesse período, envolvi-me por três anos em uma pesquisa-ação desenvolvida por um grupo de pesquisadores vinculados a essa faculdade². No final da graduação, a elaboração de um Trabalho Complementar de Curso³ se baseou em reflexões acerca dessa experiência, para mim muito significativa. O TCC, a um só tempo, representou uma espécie de encerramento da minha participação na pesquisa-ação e a abertura de inúmeras possibilidades de continuar a investigação iniciada.

A pesquisa-ação mencionada, intitulada *A gestão da violência e da diversidade na escola*, foi realizada entre 2001 e 2003. Seu desenvolvimento se deveu a um trabalho de parceria entre a equipe da FEUSP e um grupo de professores de uma escola estadual de Ensino Médio na cidade de São Paulo⁴. O foco nos eixos da violência e da diversidade indica a necessidade de mudanças das práticas escolares no sentido de levar a escola a se comprometer com a formação do aluno para o exercício da cidadania. Por isso, naquela experiência, utilizou-se a abordagem da pesquisa-ação⁵, vista simultaneamente como um instrumento de investigação e uma proposta que implicam possibilidades de intervenção nas práticas da instituição escolar para a transformação.

No âmbito da instituição escolar, a pesquisa-ação sugere o reconhecimento dos professores como parceiros da investigação e busca-se, dessa maneira, caminhar na direção de que eles mesmos passem a se perceber como parte das modificações a serem introduzidas; esse foi o princípio fundamental no interior de um projeto que tinha como objetivo formar os

¹ Este trabalho de mestrado obteve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para sua realização.

² De início, a ligação com a pesquisa deu-se na esfera do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Posteriormente, o vínculo esteve relacionado com uma bolsa de Treinamento em Técnicas de Pesquisa, outorgada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP).

³ O trabalho foi intitulado **A escuta ao aluno do ensino médio**: ampliando o olhar sobre o jovem e o adolescente (MANZANO, 2004).

⁴ A pesquisa-ação foi coordenada pela professora Helena Coharik Chamlian, da FEUSP. Seu desenvolvimento fez parte de um projeto de cooperação internacional no âmbito de um acordo entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB). Contou com a colaboração de pesquisadores da Universidade Paris XIII, na França, sob a coordenação do professor Jean Biarnès. O apoio da FAPESP na linha Melhoria do Ensino Público viabilizou grande parte do trabalho de campo realizado no Brasil.

⁵ Sobre a opção pela definição da proposta como uma abordagem, no lugar de concepção metodológica, ver a dissertação de mestrado de Dias (2005) que investigou os caminhos de formação na pesquisa-ação a partir da análise desse mesmo projeto.

professores a partir da reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva de parceria, o professor, de objeto de análise, é convertido em sujeito da análise do próprio cotidiano, isto é, assume a postura de um pesquisador, de modo que a produção do conhecimento, por sua vez, passa a implicar todos os envolvidos na pesquisa-ação. Com isso, a hipótese presumida, - a ser explicitada ao longo do presente trabalho, - supõe que a abordagem da pesquisa-ação, utilizada no caso da experiência de formação de professores estudada, propiciou o desencadeamento de um processo de construção efetivamente coletiva de idéias plurais a respeito dos eixos centrais com os quais se ocupou: a violência e a diversidade na escola.

O foco desta dissertação se dirige para a questão da diversidade na escola. Em se tratando da modalidade do Ensino Médio, tal questão conduz a reflexões relativas à existência de um novo público no interior da escola, o que implica considerar a diversidade própria a cada um dos sujeitos que constituem esse universo, no qual buscam autonomia para construir sua própria história⁶. Acredita-se que a referida pesquisa-ação reuniu determinadas condições para criar um espaço de escuta que, por sua vez, possibilitou a emergência de deslocamentos discursivos sobre a diversidade em um processo de colaboração recíproca entre professores da universidade e da escola onde a pesquisa foi realizada.

Com esse entendimento de que houve movimento, a investigação do discurso na experiência de pesquisa-ação delineou alguns caminhos que buscam acrescentar uma multiplicidade de olhares que foram se sobrepondo no percurso de pesquisa. As idéias produzidas ao longo do referido processo da pesquisa-ação foram amplamente documentadas, sendo que essa documentação se abre a diferentes interpretações. Assim, cabe ressaltar que, a partir dos recortes a serem apresentados, ficam abertos caminhos para continuidade ou para alternativas de análise. O presente trabalho expõe determinado empenho no sentido de descrever as condições que possibilitaram atribuir diferentes significados à questão da diversidade no âmbito da pesquisa-ação. Com isso, propõe-se compreender o processo de construção coletiva de idéias no contexto da descontinuidade de encontros e desencontros, conflitos e desafios presentes em um projeto de formação de professores. Além disso, a partir do que foi produzido nesse contexto a ser analisado, espera-se movimentar o olhar em relação ao próprio conceito de diversidade. Nessa empreitada, portanto, tem-se como objeto central

⁶ Menezes (2001) propõe a chegada de um “novo público do Ensino Médio” à escola, no caso brasileiro, e faz um alerta, no sentido de que o crescimento do Ensino Médio não foi acompanhado de uma necessária transformação da qualidade. No entanto, em vez de lamentar a transformação hoje vivida pelo Ensino Médio, o autor afirma que “é preciso saudar a chegada a ele de um público que, antes, sequer o conhecia”. Para o autor, o contexto atual “tem levado os jovens, em escala sem precedentes, a permanecerem na escola após o Ensino Fundamental para se qualificarem a potenciais empregos, para o trabalho autônomo, para o acesso ao Ensino Superior, ou simplesmente em busca de convívio social e cultural. Cada um desses anseios constitui por si só, um direito indiscutível, mas que nem sempre é reconhecido por escolas” (Menezes, 2001, p.210).

um conjunto de práticas discursivas que se articulam em torno do eixo da diversidade, produzidas em uma determinada circunstância na qual se procurou sustentar uma perspectiva de horizontalidade de relações.

A escolha do objeto discursivo para análise se baseia na consideração de que o sujeito produz a realidade do mundo social, ou o conhecimento dessa realidade, por meio da linguagem (BOURDIEU, 1996). Alguns exercícios propostos em diferentes oportunidades no decorrer do curso de pós-graduação em Educação na FEUSP permitiram perceber a importância de uma investigação mais aprofundada a propósito do discurso; importância não só como matéria de análise na presente dissertação de mestrado, mas também no sentido de apreender minhas próprias relações com os mecanismos de funcionamento da linguagem. Um processo de reflexão auto-biográfico apenas iniciado, - já que é algo a ser continuamente perseguido ao longo da vida, - propiciou uma aproximação e um envolvimento mais apurado com diversas dimensões do discurso que atravessam as reflexões feitas e que aqui foram apresentadas, o que pode contribuir na construção de uma escrita científica de si⁷.

Assim, compreende-se que o investimento de pesquisa implica significativamente o próprio analista, já que tanto a questão colocada, quanto a natureza do material e a finalidade da análise podem refletir sua própria história. De igual maneira, não se pode deixar de registrar ainda minha posição em todo o processo de pesquisa que aqui afluiu. Como uma das participantes da referida pesquisa-ação, estive implicada e foi possível fazer uma série de observações de forma estruturada e não estruturada que transformaram minhas perspectivas, e meus modos de ser e de pensar. Desse modo, este estudo não foi propriamente elaborado com base na abordagem da pesquisa-ação. Entretanto, a experiência vivida no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa-ação influenciou e incentivou a elaboração da presente dissertação; enquanto o exercício de escrita, por sua vez, contribuiu para a elaboração da experiência vivida. O princípio de horizontalidade de relações esteve sempre presente nessa experiência, assim como, agora, permeia o presente texto. Mais do que respostas, relações horizontais em um contexto de formação promovem a formulação de perguntas como estruturas de pensamento as quais não precisam ser imediatamente respondidas. Com o ânimo

⁷ Na disciplina *Professor universitário: Vida, Perfil e Formação*, oferecida na FEUSP pela professora Helena Chamlian no primeiro semestre de 2006, tive a oportunidade de participar dos ateliês biográficos de projeto, inspirados em Chistrine Delory-Momberger (DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.). Já com o envolvimento na disciplina *Estudos sócio-históricos do campo educacional: perspectivas de análise a partir da leitura de Pierre Bourdieu*, oferecida na FEUSP pela professora Denice Catani no primeiro semestre de 2007, foi feito um novo convite para realizar um exercício auto-biográfico inspirado na leitura do esboço de auto-análise produzido por Pierre Bourdieu (BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.).

da meta-pesquisa que segue, antes de encontrar a verdade, importa questionar a nossa própria vontade de verdade⁸.

O interesse em compreender o discurso de professores sobre a diversidade no contexto de uma experiência de pesquisa-ação formativa decorreu de algumas perguntas a respeito da relação dos sentidos das palavras com suas condições de produção. A análise que é proposta neste trabalho, portanto, visa compreender os sentidos atribuídos à diversidade através do exame de registros de práticas discursivas, frutos, por sua vez, de um determinado processo de pesquisa-ação. Captando o discurso enquanto acontecimento, e trabalhando-se com uma abordagem multirreferencial⁹, não se pretende procurar a verdade sobre o que foi dito acerca da diversidade, tampouco se pretende julgar o que aconteceu, mas, antes, deixar que a experiência fale de si. Nesse caminho, o itinerário do trabalho foi percorrido mais pelas ruas laterais do que pela rua principal.¹⁰

Para tanto, a escrita foi estruturada em algumas etapas. Primeiramente, procurou-se posicionar a pesquisa em relação à área da formação de professores com a qual pretende dialogar. Assim, buscou-se delinear um sucinto panorama da área da formação de professores e o lugar da pesquisa-ação, objeto do presente estudo, nesse contexto. Esse panorama foi delineado com base em uma espécie de amostra da produção científica referente ao tema nos últimos anos no país; tal amostra foi obtida com a leitura de periódicos relevantes para o campo educacional. Além de localizar a investigação a partir de um ponto de vista mais amplo, prosseguiu-se com a descrição da formação de professores na experiência de pesquisa-ação examinada, incluindo uma reflexão sobre esse trabalho de formação. O objetivo foi também caracterizar o material, fruto desse processo, no que concerne à produção discursiva em torno da diversidade, ponto de incidência do presente estudo. Numa segunda etapa, apresentam-se caminhos para compreender os deslocamentos discursivos sobre a diversidade na experiência de pesquisa-ação formativa com professores, buscando acrescentar uma multiplicidade de olhares que se sobrepõem no percurso de pesquisa. Assim, mostra-se a área, situa-se a pesquisa nessa área, posicionando-a, e pensa-se em contribuições para ela,

⁸ De acordo com Foucault (2005), há uma espécie de temor do discurso em relação ao que ele pode trazer de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, de perigoso ou a outras características dessa ordem. Segundo o autor, para analisar esse temor em suas condições, incluindo seu jogo e seus efeitos, precisamos questionar nossa vontade de verdade e restituir ao discurso seu caráter de acontecimento.

⁹ A abordagem transversal, proposta por Barbier (1996) com base na escuta sensível, inclui uma necessária leitura múltipla – multirreferencial das situações humanas. Essa abordagem torna-se, aqui, uma referência, quando se pretende escutar o discurso produzido em uma experiência permeada por zonas de incerteza. O conceito de “multirreferencialidade geral” é trabalhada a fundo por Ardoino e Barbier (1993).

¹⁰ Ver: KLEE, Paul. **Rua principal e ruas laterais**. 1929. Óleo sobre tela. Colônia, Museum Ludwig.

sobrepondo olhares possíveis. Ao expor caminhos abertos, espera-se que o texto convide ao diálogo e às contribuições dos leitores com os quais supõe interagir.

2. UM BREVE PANORAMA DA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. O LUGAR DE ONDE SE FALA

A problemática desta pesquisa diz respeito, essencialmente, à produção do discurso relacionado com a questão da diversidade na escola no interior de uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida em regime de parceria entre professores de uma escola de Ensino Médio e professores universitários. Supõe-se que a proposta de formação de professores, com um enfoque cooperativo, propiciou ao conjunto de envolvidos o tempo e o espaço para o debate e a emergência do discurso a partir de um olhar investigativo e da reflexão contínua sobre a prática. Trata-se de um movimento que envolve sujeitos autônomos, *autores* de sua prática e de seu discurso, considerando que “dizer é fazer” e que “um discurso transforma o mundo” (BARBIER, 2002, p. 82). Ao definir o pesquisador em pesquisa-ação, Barbier afirma que o processo de *autorização* dos sujeitos se dá na incompletude; em outras palavras, na pesquisa-ação forma-se um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática.

No caso da experiência estudada, em meio a tais conflitos e imprevistos, um determinado grupo-sujeito produziu saberes¹¹ sobre o que diz respeito à diversidade. O sujeito, *autor* de seu discurso e de sua prática, carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros, são não-conscientes, outros ainda, inconscientes (Charaudeau e Maingueneau, 2006). A produção de conhecimento, portanto, requer que o sujeito estabeleça relações entre a teoria e a prática na articulação desses diferentes saberes; o que significa um constante e descontínuo deslocamento de idéias, isso tudo “com” o outro, num processo coletivo de troca.

Para que as idéias possam deslocar-se em diferentes pontos, é necessário que se abram possibilidades de mobilizar “lugares” dos sujeitos, ou do grupo-sujeito envolvido num ciclo em espiral. Quando os sujeitos podem movimentar-se de um lugar a outro, são criados tempos e espaços para a emergência do discurso¹². Por meio de um movimento de escuta, a ser

¹¹ Trata-se do conceito de “saber” em um sentido amplo, trabalhado por Tardif (2002), que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes do profissional, conectando prática e saber.

¹² Embora não se vá adentrar nesse conceito, interessa aqui a idéia de Certeau (2008) a respeito de lugar e espaço. Para o autor, o lugar, fundado sobre relações de poder, precede o espaço, de modo que, a partir dos lugares, são criados espaços.

explicitado mais adiante, acredita-se que o contexto de pesquisa-ação estudado, ao reconhecer a pessoa no seu ser, e em toda sua complexidade, permitiu outros modos de existência, além daqueles ligados a “lugares” cristalizados; ou seja, tanto o “lugar” de quem produz conhecimento, o “lugar” do pesquisador, quanto o “lugar” de quem se vale do conhecimento produzido em sua prática, no caso em questão, o professor. No entanto, ainda que, no caso da experiência estudada, supõe-se que, numa perspectiva horizontal, todos os envolvidos nessa experiência de pesquisa assumiram um olhar investigativo e uma postura de reflexão sobre a prática, é preciso saber apreciar o “lugar” de cada um no campo das relações sociais, visando escutar sua palavra ou sua capacidade criadora, conforme alerta de Barbier (2002). Com essa observação, as noções de “lugar”, *autoria* e criação se aproximam por um fio que se torce até entrelaçarem uma trama mais ou menos aberta.

Não se pode deixar de mencionar que os “lugares” ocupados por cada um no campo social são marcados por relações hierárquicas de poder. Dessa forma, para compreender o processo de autorização dos sujeitos em relação à produção de seu discurso, torna-se importante distinguir o estatuto, o lugar e a posição que ocupam com relação às suas atividades lingüísticas. Do ponto de vista do espaço social, o uso da linguagem pode indicar a posição social do sujeito ou seu lugar de existência nesse espaço. Segundo Bourdieu (1996), as estratégias lingüísticas utilizadas pelos agentes no espaço social estão prioritariamente ligadas à sua posição na estrutura de distribuição do capital lingüístico¹³. Nessa perspectiva, a relação de comunicação não é uma simples relação de comunicação; é também uma relação econômica, na qual o valor de quem fala está em jogo. Desse modo, o que o que está em questão quando dois locutores se falam é a relação objetiva entre suas competências não apenas lingüísticas, - no que se refere ao domínio da linguagem legítima, - mas também o conjunto de suas competências sociais. O direito à palavra e ao poder pela palavra é atribuído apenas aos chamados locutores legítimos, isto é, àqueles autorizados a falar e a falar com autoridade.

De acordo com o citado Bourdieu, a produção e a circulação lingüística e a eficácia simbólica do discurso dependem da relação que se estabelece entre as propriedades do próprio discurso, daquele que o pronuncia e da instituição que o autoriza a pronunciá-lo. O discurso autorizado, que pode ser convertido em um *ato de autoridade*, deve ser pronunciado por pessoa autorizada, em uma situação legítima e de forma legítima, de modo que a linguagem,

¹³ Segundo Bourdieu (2004, p. 26), “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital”. Para o autor, o capital lingüístico está relacionado com o capital simbólico, fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento; e os campos são os lugares de relações de força onde esses capitais se atualizam.

nessas circunstâncias, representa a autoridade, manifestando-a e simbolizando-a. Para o referido autor, os discursos proferidos com autoridade produzem a existência do que enunciam e tornam possível naturalizar o sentido do mundo social, quando ganham o *status* de “verdade”, instituindo diferenças a partir de uma determinada visão de mundo, ou melhor, de uma “di-visão” de mundo.

O discurso, portanto, no dizer de Foucault (2005, p. 10). “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. No interior de um campo, o universo no qual estão inseridos os agentes que produzem, reproduzem ou difundem um determinado saber, trava-se uma luta que ocorre a partir de leis sociais mais ou menos específicas, conforme a noção construída por Bourdieu (2004). Para esse autor, o campo, enquanto objeto de luta, seja em sua representação, seja em sua realidade, constitui um espaço relativamente autônomo. Num movimento de relação de forças, são as posições na estrutura de distribuição do capital que determinam a autoridade para tomadas de posição, definição de regras, regularidades e leis do jogo. Quanto ao capital, seria constituído de uma forma específica no interior do campo. No caso do capital científico, que se manifesta na produção de conhecimento, trata-se de uma espécie particular do capital simbólico, fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento. Dessa forma, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes com seu capital que determina o que pode ser feito no interior do campo.

A presente pesquisa se insere no interior do campo da educação e se propõe a nele estudar a produção de conhecimento; mais especificamente, estudar a produção de saberes ou de deslocamentos discursivos sobre a problemática da diversidade no contexto de um processo de formação de professores, processo esse ligado a uma pesquisa-ação. No campo educacional, como ensina Cordeiro (2002, p. 26), o discurso pedagógico produzido pelos especialistas pode, “constituir uma certa maneira de ver a escola e a atuação do professor e um certo saber a respeito do que deve ser rejeitado e do que deve ser valorizado”. Por sua vez, Nóvoa (1999), de certa maneira, remete ao funcionamento do campo educacional e à maneira como este se organiza quando formula uma crítica quanto ao discurso científico em educação. Para esse autor, verifica-se, atualmente, a produção desse tipo de discurso que desvaloriza a profissão docente não só ao “deslegitimar” professores como produtores de saberes, como ainda não abre espaço para professores produzirem conhecimento, dando a entender com isso uma determinada hierarquia de posições em relação ao saber.

A pesquisa ora apresentada suscita a discussão em torno de uma experiência de formação que é aqui considerada geradora de efeitos significativos no que tange à criação de

tempos e espaços para a produção de conhecimentos de professores. Ela se desenvolveu por meio de um trabalho de pesquisa-ação que procurou deslocar hierarquias em relação à autoridade sobre o saber e o direito à palavra, ou ainda, quanto ao lugar de quem produz conhecimento e de quem se vale desse conhecimento em sua prática. Nessa perspectiva, um grupo de professores trabalhou em conjunto produzindo conhecimento a respeito de uma questão que se faz fortemente presente hoje no campo educacional: a diversidade na escola. Desse modo, cabe aqui tentar compreender e apreender os saberes sobre a diversidade produzidos por esse grupo no âmbito do discurso. Com o perdão da redundância, trata-se de fazer uma pesquisa sobre uma pesquisa no sentido de analisar o discurso em si e, antes disso, de entender como os deslocamentos discursivos sobre a diversidade foram autorizados, tanto do ponto de vista mais amplo, - pensando nas atuais condições do campo educacional e, mais especificamente, da área de formação de professores que esse campo inclui -, como do ponto de vista mais específico, tendo em conta a experiência que a pesquisa-ação caracterizou.

2.2. A FALA DE UM LUGAR

Considerando os amplos e complexos sentidos e usos que se faz dos discursos, trata-se de examinar, de forma breve e limitada a área que abrange a produção de conhecimento sobre a formação de professores, buscando encontrar contribuições e diálogos, além de assinalar o lugar de onde os questionamentos dessa meta-pesquisa foram feitos. Para o entendimento da circulação de discursos referentes à área da formação de professores, um bom caminho parece ser o exame de periódicos do campo educacional. Catani e Bastos (1997, p. 7), mostram que o acompanhamento da imprensa periódica permite analisar a participação dos agentes produtores do periódico na “elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares” no âmbito da esfera educacional. Seguindo a teoria dos campos de Bourdieu (2004), as revistas de um determinado campo se apresentam como um instrumento de luta e relações de forças, que se configura num universo de agentes e instituições que produzem, reproduzem ou difundem determinados discursos. Nesse sentido, são utilizadas diversas estratégias de legitimação das idéias no campo, numa disputa pela autoridade de prescrever os rumos das mudanças, no caso específico aqui tratado, em relação à área da formação de professores.

Procurou-se, então, mapear sucintamente o campo educacional por meio da leitura de artigos científicos que se relacionassem com a área da formação de professores e publicados em revistas reconhecidamente qualificadas, editadas nos últimos anos. Assim é que, entre os anos de 1990 e 2005 encontrou-se uma significativa quantidade de artigos com as mais variadas perspectivas e abordagens, a ponto de seu conteúdo - a formação de professores - ter se revelado uma área muito abrangente que possibilitaria inúmeras análises e discussões¹⁴⁻¹⁵. Foi, então, preciso encontrar um foco e restringir a investigação, em um esforço de recortar o conjunto de trabalhos e agrupá-los de uma maneira que representassem o estado atual do campo educacional no que se referia especificamente à área de formação de professores. Com isso, decidiu-se por trabalhar inicialmente com o período de 1995 a 2005, esboçando o panorama de uma década recente¹⁶, por meio de uma espécie de amostra obtida com o exame da **Revista Brasileira de Educação**.

O percurso seguido no desenvolvimento da tarefa de analisar o periódico escolhido incluiu certos procedimentos. Inicialmente, foi feita a leitura dos resumos de todos os artigos da revista no período determinado. O objetivo foi selecionar os que tratavam direta ou indiretamente, ou mesmo mencionavam, algum apontamento referente à formação de professores em qualquer nível e modalidade. Em seguida, examinaram-se todos os editoriais e outras seções que indicavam a linha editorial da revista para compreender o contexto em que estavam inseridos os artigos selecionados. Prosseguiu-se, então, à leitura de todos os artigos escolhidos, investigando a produção ainda de maneira ampla. Por fim, elaboraram-se algumas perguntas mais precisas como forma de orientação na retomada dos artigos, com vistas a destacar as idéias mais importantes de cada um sobre a área da formação de professores¹⁷.

¹⁴ Foram examinados quatro periódicos indexados pela CAPES como Qualis A: **Revista Brasileira de Educação** – ANPEd; **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas; **Educação e Pesquisa** – FEUSP; **Educação e Sociedade** – CEDES. Segundo divulgação da CAPES em seu sítio eletrônico (<http://qualis.capes.gov.br>), Qualis é o resultado do processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para divulgar a produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela CAPES para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação; baseia-se nas informações fornecidas pelos programas e pela Coleta de Dados. Essa base de dados fica disponível constantemente no sítio da CAPES e constitui importante fonte de informação para as diferentes áreas do conhecimento. A classificação é feita ou coordenada pelo representante de cada área e passa por processo anual de atualização. Os veículos de divulgação citados pelos programas de pós-graduação são enquadrados em categorias indicativas da qualidade - A, B ou C e do âmbito de sua circulação - local, nacional ou internacional.

¹⁵ No Apêndice A. encontra-se o levantamento de artigos que tratam do tema da formação de professores realizado por meio do exame das revistas mencionadas acima.

¹⁶ A escolha dessa década está relacionada com o fato de contemplar a chamada “Década da Educação” – para a qual foram estabelecidas metas em relação à formação de professores a serem cumpridas entre os anos de 1997 e 2007. Ela foi instituída com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB 9.394/96), que dá ênfase à valorização do magistério e eleva o nível da formação dos professores da educação básica. Além disso, esse período também contempla a realização da pesquisa-ação investigada – entre 2001 e 2004.

¹⁷ As perguntas formuladas foram as seguintes: Faz crítica a “tipos”, modalidades, propostas, programas de formação, pesquisas sobre formação de professores? Aponta problemas na formação dos professores? *Ao que se*

Esclarecido esse percurso, apresenta-se a seguir a descrição e os breves apontamentos para analisar a linha editorial, a investigação do tema da formação de professores no interior do periódico e a reflexão sobre a questão do professor e sua formação.

2.2.1. A Revista Brasileira de Educação

A **Revista Brasileira de Educação** é um periódico quadrimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Publica a produção de docentes ou discentes de programas de pós-graduação em educação, e é voltado especialmente para os seus próprios pesquisadores, o que pode ser comprovado pelo caráter dos textos publicados, no que diz respeito à linguagem e aos códigos que utiliza. De modo essencial, divulga resultados de pesquisa científica, pelo que, progressivamente, exige critérios cada vez mais rigorosos para selecionar e aprovar artigos, conforme as orientações relativas fornecidas na seção final de cada edição.

No período examinado, a revista publica basicamente textos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd. Ao longo dos primeiros treze números, os editoriais trazem avaliações positivas da consolidação da revista como meio de divulgar a produção científica no campo e o desenvolvimento de seus principais objetivos no sentido de tornar públicos os empreendimentos acadêmicos expostos nos fóruns da própria associação. A partir do número catorze (maio/agosto 2000), passa a ser co-editada e comercializada pela Editora Autores Associados, com uma reorganização da estrutura editorial¹⁸, composta, desde o início, por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Quanto ao aspecto técnico, ocorreu um aumento da tiragem, do número de páginas e de artigos na transição da primeira para a segunda fase da revista¹⁹.

A escolha da RBE, se mostrou interessante por diversas razões. A mais importante refere-se ao objetivo, declarado pelo próprio corpo editorial, de divulgar a produção da pesquisa na área de educação no país da maneira mais ampla possível, visando um debate de

opõe? Apresenta alguma proposta para formação ou para a pesquisa sobre formação de professores? Qual concepção de formação é apresentada? Há preocupações em relação à formação de professores? Quais os objetivos formulados para a formação? *Com o que concorda?* Apresenta falas, depoimentos de professores? Faz referência a contribuições de professores, para a pesquisa – resultados de entrevistas, questionários? Cita autores dos outros artigos examinados? Cita autores recorrentes no conjunto das bibliografias dos artigos examinados?

¹⁸ Em alguns momentos será utilizada a expressão primeira e segunda fase da revista para indicar esses dois períodos marcados por uma mudança substancial no conjunto de editores e conselho editorial.

¹⁹ No Apêndice B. encontra-se um quadro com as informações do expediente da revista.

âmbito nacional. Desse modo, optou-se por trabalhar com uma publicação que, possivelmente, apresenta um retrato da produção nacional do campo. Diante do período escolhido, foi possível abarcar praticamente todo o ciclo da revista, pois seu número inaugural foi lançado em setembro/dezembro de 1995. Dessa forma, o periódico se ofereceu também como uma fonte em relação ao tema a ser investigado, já que, segundo Catani e Bastos (1997, p. 7), as revistas de ensino podem ser tomadas

[...] simultaneamente como fontes ou núcleos informativos para a compreensão de discursos, relações e práticas que as ultrapassam e as modelam ou ao serem investigadas, de um ponto de vista mais interno, se assim se pode dizer, quando então configuram-se aos analistas como objetos que explicitam em si modalidades de funcionamento do campo educacional.

De acordo com Ferraro (2005), a ANPEd mantém vínculos com setores de interesse distintos, mas estreitamente relacionados entre si: a pós-graduação em educação e a produção e disseminação do conhecimento do campo. Segundo Cordeiro (2002), essa associação surgiu em um contexto de práticas contestatórias do regime ditatorial instalado no Brasil a partir de 1964, numa luta pela redemocratização do país nos anos 1970 e 1980. Assim é que, em agosto de 1978, foi realizada a primeira reunião anual da entidade, marcando um período de explosão da pós-graduação em educação, nos termos utilizados por Ferraro, acima referido. Naquelas circunstâncias, registra Cordeiro que a progressiva institucionalização da pós-graduação e da pesquisa teve implicações significativas nas práticas discursivas veiculadas em inúmeras revistas.

Como um veículo de amplo alcance, sendo produzida pelo e para o campo universitário, seria importante verificar o grau de autonomia do campo do qual a publicação faz parte, conforme propõe Bourdieu (2004) ao discorrer sobre o campo científico. Em outros termos, trata-se de refletir sobre quais demandas e discussões a revista atende e verificar se as demandas científicas são, de fato, as que têm maior importância ou, então se existem outras de maior peso, uma vez que a própria constituição de um periódico nesses moldes faz parte das estratégias para a conquista de autonomia do campo.

A produção sobre o tema da formação de professores pode ser vista como uma necessidade ou uma demanda própria do campo da educação; todavia está também fortemente vinculada aos interesses do Estado, da política e do mercado. Sobre esse ponto, cabe mencionar o alerta de Ferraro (2005), ao discutir a história da ANPEd, no sentido de que, embora o nome e o estatuto da instituição criada determinassem dois setores prioritários de interesse, a pós-graduação e a pesquisa, esteve sempre presente uma tensão permanente entre questões de caráter *científico* e questões de caráter *político*. É nesse sentido que a RBE pode

se apresentar como um instrumento de luta e relações de força no campo da educação, e para tanto utiliza diversas estratégias de legitimação de idéias, ou ainda, de pessoas e instituições, numa disputa pela autoridade de prescrever os rumos das mudanças no interior do seu próprio campo.

2.2.2. A formação de professores na **Revista Brasileira de Educação**

Para investigar a área da formação de professores na RBE decidiu-se trabalhar apenas com os textos publicados sob a forma de artigos, os quais configuram a parte substancial da revista. Conforme já foi mencionado, os artigos foram selecionados a partir da leitura dos resumos apresentados no final de cada número; assim, aqueles que continham referências ao tema da formação de professores eram uma indicação de quais seriam os textos a serem lidos na íntegra.

De maneira sucinta, as informações a seguir mostram os dados que foram obtidos. O número total de artigos que se referem ao tema da formação de professores no período examinado é de 24, o que corresponde a 9,8% do total de artigos contabilizados na revista. Na primeira fase estão localizados 9 artigos, e na segunda 15 deles, o equivalente a 37,5% e 62,5% respectivamente dos 24 artigos. É possível que o aumento da quantidade de trabalhos sobre o tema esteja relacionado com o crescimento da revista de um modo geral, já que, conforme indicado anteriormente, há um significativo crescimento quantitativo no que se refere ao número de páginas e de artigos publicados na passagem de uma fase para outra.

Do total de artigos publicados sobre a temática, 75 % são de origem nacional e 25% de origem estrangeira. Na primeira fase da revista 83,3% correspondem a textos de origem estrangeira, caindo para 16,6% na segunda fase. Quanto aos trabalhos de origem nacional, também há uma diferença em relação às duas fases da revista. Na primeira, encontram-se apenas artigos dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro; já na posterior, verifica-se a presença dos estados de Goiás, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Amazonas e do Distrito Federal. Esse fato coincide com o interesse explicitado nos editoriais da segunda fase em ampliar a participação de trabalhos de outros estados do país. Dentre os autores, quase todos são professores e/ou pesquisadores ligados a universidades. São textos que eminentemente

apresentam ou discutem resultados de pesquisas e muitos são derivados de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd²⁰.

Na medida em que a RBE se propõe a veicular a produção dessas reuniões, é importante destacar o fato de que a entidade conta com um Grupo de Trabalho sobre o tema da formação de professores. Em um dos artigos examinados, encontra-se um trabalho de Brzezinski e Garrido (2000) realizado em 1997. Com base em análise documental e história oral, o trabalho recupera a memória do GT Formação de Professores da ANPEd desde sua criação em 1983 até 1997, e organiza a produção científica em períodos. O quarto período descrito pelas autoras, compreendido entre 1994 e 1997, coincide com o panorama encontrado especialmente na primeira fase da revista e é assim definido:

[...] amplia-se consideravelmente o espectro do GT: há pesquisas que focalizam a profissionalização docente, como busca de identidade e reconhecimento da profissão de professor; a formação continuada é bastante investigada e passa a ser entendida como complementar à formação inicial e como processo de desenvolvimento global do professor, integrando as dimensões do ser, do saber e do saber fazer. As mudanças de perspectiva teórica e de enfoque das pesquisas foram tão profundas, enquanto concepção de formação e do trabalho docente, que implicaram a mudança de denominação do GT: de Licenciatura para Formação de Professores. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000, p. 94-95)

As mudanças apontadas na análise de Brzezinski e Garrido no que concerne às perspectivas e preocupações quanto à formação de professores encontram sustentação num movimento que parece mais amplo, quando se percebem as influências de produções estrangeiras sobre o tema marcadas pelo alto índice de artigos de autores não brasileiros encontrados, por exemplo, na primeira fase da RBE. O progressivo destaque que a temática veio ganhando no campo educacional em nosso país vai ao encontro da discussão gerada com e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB 9.394/96), que dá ênfase à valorização do magistério e eleva o nível da formação dos professores da educação básica. A RBE surge justamente nesse período de promulgação e discussão intensa da nova lei. Então, o período escolhido para exame abarca quase toda a citada “Década da Educação” que, por sua vez, estabelece algumas metas em relação à formação de professores a serem cumpridas entre os anos de 1997 e 2007.

Não se pode afirmar que a pesquisa da área passa a responder imediatamente a essa demanda social. Afinal, considera-se a complexidade das idéias já mencionadas de Bourdieu (2004) a respeito do limiar e da tensão permanente entre a autonomia de um campo e as

²⁰ No apêndice C. encontra-se um quadro com as referências de todos os artigos selecionados.

demandas sociais; ainda assim, desde meados dos anos de 1990, - período correspondente à primeira fase da revista, - o campo educacional estava, possivelmente, interessado em discutir com maior ênfase os desafios em relação à problemática da formação de professores no país; estimulado, talvez, pelas demandas externas, em particular do Estado. Com a leitura de um conjunto de artigos selecionados na RBE, busca-se compreender de que forma essa discussão ocorreu no interior do campo.

A princípio, a tendência marcante verificada com a leitura do conjunto de artigos está vinculada à abordagem do professor reflexivo, apoiada na idéia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência²¹. Esse modo de lidar com a problemática da formação de professores foi explicitamente trabalhado em artigos de autores estrangeiros, presentes no que se denominou de primeira fase da revista²². Ainda nessa fase, dois artigos que trabalham com histórias de vida oferecem um tratamento distinto em relação à valorização dos saberes da experiência de professores²³. Também estão situados nesse período dois artigos que tratam do tema da ciência e tecnologia e suas implicações para a formação de professores²⁴, assim como um artigo que trata dessa formação voltada para uma determinada disciplina²⁵.

Na segunda fase, além da já citada revisão de literatura feita por meio da análise do GT de Formação de Professores da ANPEd que, por sua vez, confirma a tendência da predominância da abordagem do professor reflexivo na área²⁶, há textos mais variados que investigam a formação de professores sob diferentes ângulos, de modo que encontram-se algumas referências às preocupações da tendência predominante²⁷, e também artigos que questionam noções ligadas a esse movimento²⁸. Um dos artigos trabalha com histórias de vida numa perspectiva mais próxima da abordagem do professor reflexivo²⁹. Aparecem mais dois artigos sobre ciência e tecnologia, com um teor político, mas sem propostas específicas em relação à prática de formação de professores³⁰. De igual maneira, foram localizados outros dois artigos que tratam da formação enfocando uma determinada disciplina ou área específica³¹. Surgem trabalhos que discutem o multiculturalismo ou questões culturais de

²¹ Essa tendência está ligada à proposta de prática reflexiva trabalhada por Schön (1983).

²² MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000.

²³ SOUSA et al., 1996; KRAMER, 1998.

²⁴ MENEZES, 1998; KENSKI, 1998.

²⁵ CHARTIER, 1998.

²⁶ BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000.

²⁷ VARGAS, 2003; SILVA, 2005.

²⁸ CHAÚÍ, 2003; CARVALHO, 2005.

²⁹ LELIS, 2001.

³⁰ PRETTO 2002; SILVA JR., 2003.

³¹ MUSATTI, 2003; MOREIRA; DAVID, 2005.

maneira ampla³². Por fim, há um artigo que parte de uma abordagem histórica da formação de professores no país³³.

A partir desse quadro geral, procurou-se sinteticamente analisar as principais idéias e posicionamentos referentes à área da formação de professores que apareciam nos trabalhos escolhidos. A primeira referência importante dizia respeito ao ponto de vista de Brzezinski e Garrido (2000) segundo o qual vai sendo ultrapassada a idéia de que a formação em serviço seja realizada em treinamentos. De acordo com essa opinião, rejeitam-se encontros e cursos intensivos e rápidos produzidos à distância, que não valorizam os saberes construídos pelos professores e que, muitas vezes, não relacionam aspectos teóricos com problemas concretos vividos pelos docentes. As propostas, portanto, caminham no sentido de que a formação de professores seja algo permanente. Trata-se de um processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases, inicial e continuada. Kenski (1998), por exemplo, afirma que é preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Tardif (2000), por sua vez, afirma que, tanto em bases teóricas quanto em conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada.

A valorização da formação continuada ou permanente parece estar generalizada na revista, dando a entender que existe um consenso em torno dessa questão. No entanto, encontra-se uma voz dissonante a essa idéia. Trata-se do artigo de Chauí (2003) que questiona a demasiada preocupação com a valorização da formação permanente em detrimento da formação inicial, etapa fortemente criticada em grande parte dos artigos examinados. Para a autora, a educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares, deixando de ser preparação para a vida e tornando-se educação durante toda a vida; isso contraria sua concepção de que a educação é inseparável da formação e é por isso que ela só poderia ser permanente. Desse modo, para ela, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Com isso, Chauí afirma que precisamos ponderar crítica e reflexivamente sobre essa idéia; e propõe que somente há formação quando há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

³² MONTE, 2000; CAVALCANTE, 2003; MOREIRA; CANDAU, 2003; VALENTE, 2005.

³³ TANURI, 2000.

Por meio do exame do ciclo da RBE é possível perceber que os termos *reflexão* e *crítica* foram introduzidos de forma contundente no campo educacional pelos mesmos autores que defendem a importância da educação permanente; de modo que, a introdução desses termos desperta uma pergunta sobre a possível diferença de sua utilização entre o trabalho de Chauí e dos outros autores. Na primeira fase da revista, conforme já mencionado, foram encontrados alguns textos que apresentam com maior objetividade os conceitos relativos à noção de reflexão sobre a prática, conceitos que irão predominar ao longo da maior parte dos artigos examinados (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000). Nota-se que se trata de uma tendência predominante, pois praticamente todos os artigos se referem de alguma maneira às idéias ligadas a essa corrente de pensamento. Alguns de forma explícita, outros não fazem referências diretas, mas usam expressões que caracterizam o discurso que permeia a referida abordagem, bem como há também os que discordam ou questionam idéias de forma direta ou um pouco mais sutil e difícil de apreender. Enfim, são nuances complexas a serem analisadas de maneira mais cuidadosa, como foi demonstrado no caso exemplar do artigo citado de Chauí. Para os fins deste trabalho, serão apontadas apenas algumas observações diante do quadro encontrado.

A partir dos artigos que representam a tendência dominante, pode-se continuar a linha de raciocínio lançada com a noção da formação permanente, que atravessa o conjunto dos textos em discussão. Além de ser algo contínuo, valoriza-se também que a formação ocorra no próprio exercício profissional do docente, isto é, no âmbito da instituição escolar (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000), dentro e fora da sala de aula (KENSKI, 1998). Na mesma linha, para Lelis (2001), torna-se fundamental, introduzir a escola, enquanto espaço promotor de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica da prática, como eixo estruturante da formação. Essa referência à escola enquanto espaço de reflexão indica a abordagem sobre a qual está apoiada. A própria idéia da formação no exercício profissional, diretamente relacionada com a valorização da identidade e desenvolvimento da profissionalização docente (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000), também aponta a influência predominante no discurso. Musatti (2003), por sua vez, destaca de forma contundente as experiências de formação em serviço para educadores, e Valente (2005) considera que se impõe, na atual conjuntura política, a formação dos professores em exercício e a capacitação daqueles em formação.

De acordo com Tardif (2000), na medida em que o exercício da profissão é entendido como oportunidade de formação, são muitos os trabalhos que se voltam para investigações sobre a epistemologia da prática profissional, mais precisamente o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para

desempenhar todas as suas tarefas. Trata-se de uma noção de “saber” em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Assim, o profissional, sua prática e seus saberes não são entendidos como entidades separadas; nesse sentido, valoriza-se o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. O saber se articula com o saber fazer e o saber ser; o conhecimento, a experiência, os valores e os compromissos integram-se (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000). O artigo de Silva (2005) faz referência à contribuição da categoria denominada *experiência*, assim como aos estudos sobre a epistemologia da prática docente e reflexões sobre as especificidades das propriedades estruturais dos saberes teóricos e práticos, perseguindo a construção do conceito de *habitus* professoral. Silva afirma que devem estar em um bom caminho os estudos sobre a prática docente, cuja metodologia é a reflexão da prática docente exercida pelo agente que a efetiva,

A discussão entre o saber e o saber fazer, de alguma forma, remete à discussão sobre a dicotomia entre teoria e prática, freqüentemente presente no campo educacional, em especial na área de formação de professores. No periódico submetido a exame, são diversos os trabalhos em que aparecem críticas ao distanciamento da teoria com a prática, afirmando-se, por exemplo, que são inúteis os discursos na ausência de vivências, e que falta continuidade da formação com o exercício profissional (MENEZES, 1998), além de articulação adequada entre a formação específica e a formação pedagógica, com vistas à futura prática profissional (MOREIRA; DAVID, 2005). Ou ainda, que o período de formação inicial do professor, em geral, é muito curto e os respectivos estágios são insuficientes para dar experiência a todos na condução do trabalho em sala de aula (CHARTIER, 1998).

Propõe-se uma formação prática, integrando o discurso com a vivência, valorizando o saber através da experiência pessoal (MENEZES, 1998). Vargas (2003), em seu artigo, discute o saber/fazer profissional das professoras leigas, aprendido na prática. Também como uma forma de tentar resolver a dicotomia entre teoria e prática, Marcelo (1998) sugere que o período de formação seja entendido como de desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao exercício de sua profissão. Preto (2002), num texto com teor mais político, afirma que professor é profissional e precisa ser tratado como tal.

A partir do reconhecimento do valor dos saberes profissionais, Tardif (1998) propõe que os professores entrem num processo reflexivo e crítico a respeito de suas práticas. Trata-se de uma reflexão sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, sobre os saberes da experiência pessoal (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000) e os saberes da ação, os saberes do e

no trabalho, construídos em função do trabalho (TARDIF, 1998). Perrenoud (1999) afirma que, diante da conjuntura mundial, torna-se importante reforçar a preparação do professor para uma prática reflexiva, voltada para a inovação e a cooperação. Assim, é necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores para libertá-los do trabalho prescrito e para convidá-los a construir suas próprias iniciativas. No mesmo sentido, Lelis (2001) acentua que se trata de valorizar os saberes pertinentes à profissão a partir da reflexão dos próprios professores sobre sua prática. Moreira e Candau (2003), por sua vez, defendem a importância de se favorecer a reflexão de cada educador sobre sua própria identidade cultural, e que as pesquisas da universidade possam catalisar experiências que tornem o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia e da justiça curricular. Embora não definam com clareza o conceito de reflexão e crítica que estão usando, parecem apoiar-se na chamada abordagem histórico-crítica, bastante presente no discurso educacional brasileiro.

Articulada à idéia de reflexão está a de competências. Tardif (2000) trabalha com o conceito de professor como ator e profissional dotado de competências. Perrenoud (1999), de sua parte, defende a necessidade de ancorar a prática reflexiva em uma base de competências profissionais novas, ligadas às transformações do ofício do professor; com isso, ele propõe dez novas competências a serem adquiridas pelos professores. Na mesma linha, Kenski (1998) considera que os cursos de formação de professores devem se preocupar em lhes garantir essas novas competências, ao que Monte (2000) acrescenta a importância de ampliar as competências dos professores como profissionais com capacidades específicas. Para Chartier (1998), as competências profissionais que se esperam e que devem ser oferecidas aos professores não cessam de ser redefinidas. Silva Jr. (2003), por outro lado, ao longo de seu texto, parece opor-se a essas concepções ao criticar as reformas educacionais orientadas por pedagogias do *aprender a aprender* ou pelo *modelo de competências*.

Marcelo (1998) comenta que a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, tem tido grande repercussão do ponto de vista da formação de professores. Para Zeichner (1998), essas propostas visam ajudar os futuros professores a se tornarem reflexivos a respeito de sua prática, de forma a incluir atenção tanto aos aspectos técnicos e morais do ensino quanto aos contextos em que se dá o ensino. Essa idéia está intrinsecamente ligada à noção, apresentada por Tardif (2000), de que os professores aprendem a profissão no seu próprio exercício, ou seja, na prática. Nesse sentido, Monte (2000), por exemplo, trata da necessidade de se desenvolver instrumentos reflexivos para pensar o currículo de formação de professores, no

caso específico, de professores indígenas. Também apoiada nesses pontos de vista, Kenski (1998) afirma que o impacto das novas tecnologias exige reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as novas formas de ensinar e de aprender.

Para Tardif (2000), na medida em que os conhecimentos teóricos ministrados nos cursos de formação para o ensino não concedem ou não dão muita legitimidade aos saberes dos professores, criados e mobilizados por meio de seu trabalho, a formação tem impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar, de modo que eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças. Os saberes dos professores são temporais, provêm de sua história de vida, sobretudo escolar; por isso, os dispositivos de formação de professores não conseguiriam mudá-los. Segundo Zeichner (1998), mediante um trabalho de reflexão a ser alcançado pelos professores, algumas crenças e teorias podem ser mudadas. Nesse entendimento, Marcelo (1998) esclarece que um dos principais esforços das investigações na área tem consistido em desenvolver instrumentos, escalas e/ou taxonomias para verificar e avaliar as mudanças dos níveis reflexivos por parte de professores em formação ou em exercício. Zeichner (1998) propõe que se trabalhe no sentido de maximizar o impacto das experiências de formação inicial sobre os futuros professores, utilizando estratégias que os ajudem a reexaminar as crenças, atitudes e concepções que trazem consigo quando entram nos cursos de formação. Percebe-se, com Tardif (2000), que o objetivo é caminhar no sentido da elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino baseados em saberes profissionais.

A proposição central da abordagem que predomina na revista, a qual se procurou descrever, tem como orientações prioritárias para a formação de professores, nas palavras de Perrenoud (1999, p. 12), a prática reflexiva e a participação crítica, que se tornam “*fiões condutores* do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas *pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação*” (grifos do autor). Assim, a formação do professor reflexivo ganha dimensão crítica (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000). Lelis (2001) afirma que é fundamental, com isso, pensar a produção de uma consciência crítica e da ação qualificada, não abrindo mão da pessoa do professor, da organização escolar e da profissão em um plano coletivo. Kenski (1998), em seu artigo, defende a importância de se oferecer ao professor a capacidade de, por exemplo, ser agente, produtor, operador e crítico das novas tecnologias educativas.

De certa forma, alguns trabalhos utilizam praticamente todas as idéias acima elencadas, como no caso do artigo de Cavalcante (2003) sobre a importância de valorizar os professores indígenas, de acordo com a ótica, os interesses e as necessidades do próprio

movimento indígena, tendo como referencial a autonomia indígena. Conforme se lê nesse artigo, os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, num movimento de construção coletiva de novos saberes e de novas práticas. Cavalcante faz ainda referência à preocupação com uma formação reflexiva, crítica e criativa, e de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Propõe também que os programas de formação profissional continuada permitam que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Esse procedimento traz a noção de um processo de formação contínua, construído e permanentemente fecundado por saberes da experiência.

Não se pode afirmar que é o caso do último artigo mencionado como exemplo, - o que exigiria uma análise mais rigorosa, - mas cabe destacar o alerta feito por Zeichner (1998) quanto ao perigo de transformar em “palavras de ordem” as idéias relacionadas às propostas de formação de professores. Ele se refere justamente ao caso da ênfase dada à preparação de professores como profissionais reflexivos, tanto na formação inicial quanto em serviço, embora o significado disso nem sempre esteja claro. A ressalva é bastante pertinente quando se pensa que certos conceitos, como, por exemplo, professor reflexivo, valorização dos saberes da experiência, prática reflexiva, dentre outros, poderiam converter-se em espécies de *slogans*, nos termos de Scheffler (1974), como símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves dos movimentos educacionais, mais ou menos eficazes na prática, ao sabor do contexto em que atuarem.

Além da ressalva quanto ao mau uso da noção de professor reflexivo, também há trabalhos, como o de Perrenoud (1999), que apontam a falta de vontade política dos que temem que professores se formem em prática reflexiva dirigida para a participação crítica e para a cooperação e tornem-se contestadores em potencial ou, pelo menos, interlocutores incômodos. Para o autor, a própria universidade não está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível, na medida em que a formação para a pesquisa não prepara para a prática reflexiva, pois tem diferentes objetos, atitudes, funções e critérios de validação. Segundo Perrenoud, até mesmo os próprios professores, imersos na burocracia e instalados em uma visão bastante conservadora do ofício, também podem ser um empecilho ao trabalho sobre o paradigma: profissionalização, prática reflexiva e participação crítica, já que muitas vezes tal paradigma não corresponde à identidade dos professores ou ao ideal da maioria dos que estão em exercício, ou mesmo à vocação de muitos daqueles que se dirigem para o ensino.

A idéia de vocação para o ensino, que poderia impedir a prática reflexiva, assim como as preocupações relacionadas à necessidade de mudança de crenças e concepções de professores que, embora façam parte de sua história pessoal devem ser combatidas, em vista de uma progressiva profissionalização do seu trabalho do professor, complexificam e, até mesmo, complicam o entendimento das relações que devem existir entre a abordagem do professor reflexivo e alguns artigos que propõem um trabalho com autobiografias e histórias de vida. A princípio, esses artigos estariam ligados a tal tendência, na medida em que os próprios autores, indicados como referência nesse assunto, mencionam pesquisas que se utilizam das autobiografias e histórias de vida como contribuições importantes para desenvolver propostas de formação de professores, no sentido de compreender o professor como pessoa, já que se fala em “dimensão pessoal da mudança” a partir da prática reflexiva. No trabalho de Lelis (2001), pode se encontrar uma aproximação mais evidente da abordagem do professor reflexivo até mesmo pelos termos utilizados. Nesse texto, a autora exprime insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, e entende os professores como pesquisadores e como profissionais reflexivos, numa busca pela requalificação dos docentes do ponto de vista social e profissional. Desse modo, as abordagens biográficas deveriam ser valorizadas no horizonte de que o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. No artigo de Moreira e Candau (2003), encontramos uma menção de um trabalho com histórias de vida visando aproximar experiências do propósito de favorecer a reflexão dos educadores.

No entanto, a partir da leitura dos trabalhos de Sousa et al. (1996) e de Kramer (1998), percebe-se que há uma ligação com a tendência do professor reflexivo mais evidente do ponto de vista histórico; porém o tratamento dado às questões que circulam nesses artigos se mostra distinto. Esses trabalhos abordam de outro ângulo as idéias relacionadas com a necessidade de modificar as crenças e os valores dos professores, ou mesmo o significado de vocação para o magistério. Sousa et al. (1996) afirmam que a denominada vocação, reiterada na formação escolar, encobriu a precariedade das condições de trabalho e não deu lugar para as professoras dizerem sobre si e sobre seu trabalho. Kramer (1998) questiona a falta da voz do professor nas pesquisas em educação, no sentido do espaço para suas reflexões; e também indaga as políticas de formação que passam uma borracha nas práticas construídas ao longo da história do país e da educação brasileira e nas inúmeras histórias de professores e professoras, escolas e projetos.

O texto de Sousa et al. (1996) é construído a partir de relatos de professoras a respeito de suas experiências de vida, numa tentativa de constituir e recuperar a memória individual e

a memória feminina, a escolha da profissão e o exercício docente, buscando, a partir daí, enunciar novas possibilidades acerca das relações pedagógicas e dos processos de formação escolar. Nos termos dessas autoras, trata-se de um esforço para deslocar as preocupações sobre formação de professores do eixo tradicional, fixado nos recortes disciplinares, e canalizá-los para um investimento de inclusão da própria voz do docente, de sua história pessoal de formação e de trabalho, como elementos capazes de contribuir para a melhoria de seu exercício profissional. Para as autoras, do ponto de vista das práticas de formação docente, análises desse tipo têm se mostrado bastante férteis para permitir às professoras compreender as relações que se acham presentes no ensino, de modo a não dicotomizar o plano cognitivo do afetivo e do ético. Nesse sentido, o ato de narrar a própria história tece uma experiência de formação, configurando um processo de aprendizagem com a história, formando sujeitos da e na história. Kramer (1998), numa linha similar, rejeita as propostas que negam a prática e a história acumulada dos professores e afirma que as narrativas, entrevistas autobiográficas, - também chamadas relatos de vida ou histórias de vida, - possibilitam ao sujeito tornar-se objeto de si próprio, refletir sobre si mesmo e sobre suas relações, e nessas relações, construir conhecimentos.

Esses artigos estão de acordo com a idéia de que o professor que reflete sobre a prática é entendido como pessoa, o que traz um novo sentido para o profissional e nele a racionalidade se mistura com a emocionalidade (KENSKI, 1998). Ainda assim, percebe-se que os artigos desenvolvem de maneira distinta a discussão sobre a transformação das crenças e imagens anteriores dos professores, ou mesmo a perspectiva de fornecer-lhes competências ou torná-los reflexivos, uma vez que a abordagem auto-biográfica supõe que o sujeito tenha a capacidade de refletir, inclusive sobre as competências que já possui, e que foram obtidas por meio da prática docente e de sua própria história formativa. Mediante as referências bibliográficas de que se utilizam, esses trabalhos se mostram mais influenciados pelos estudos de Antonio Nóvoa, citado por Brezezinski e Garrido (2000) como um dos representantes da tendência que atribui importância à idéia de reflexão sobre a prática, ao lado de autores como Zeichner, Perrenoud e Schön (o precursor e principal referência da tendência), o que poderia determinar uma linha de trabalho diferente da predominante na revista, embora intrinsecamente relacionada. Trata-se de diferentes interpretações dos mesmos conceitos ou de preocupações fortemente presentes na área: a reflexão, a crítica, a dimensão pessoal, dentre outras.

Por fim, considera-se que o artigo de Carvalho (2005), ao debruçar suas atenções para a voz do professor em sua própria formação, demonstra certa afinidade com os estudos que

trabalham com histórias de vida. Segundo a autora, a participação de professores na pesquisa sobre sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor vez e voz, exercendo o papel de ator coletivo social na transformação do cotidiano escolar e para além dele. E, entretanto, apesar dessa ênfase na literatura sobre a temática, a representação da formação continuada dos professores detectada em sua pesquisa é bastante contraditória, assumindo o que chama de um entrelugar. Assim, Carvalho procura analisar os lugares, os não-lugares e os entrelugares dos professores dos/nos processos de formação continuada o que, por sua vez, implica dar voz aos profissionais.

De maneira geral, diante do traçado realizado, é possível fazer uma avaliação inicial no sentido de que a RBE vai progressivamente se abrindo para uma multiplicidade de trabalhos sobre o tema da formação de professores em relação à diversidade de autoria e origem dos artigos. É provável que esse movimento esteja relacionado com uma dinâmica do próprio campo educacional, como reflexo das pesquisas e trabalhos apresentados e discutidos no âmbito da ANPEd no que se refere à produção científica na área da formação de professores nos últimos anos. O quadro delineado manifesta também a mudança na estrutura editorial da revista que, por sua vez, está interligada com a dinâmica do campo no qual circula. Trata-se de um hipótese admissível, ao se considerar as afirmações de Ferraro (2005) sobre a explosão da pesquisa em educação de meados dos anos de 1990 até os dias de hoje, com reflexos muito significativos na ANPEd como um todo.

O exame de outras publicações no mesmo período certamente ajudaria no desenho do panorama da área estudada, com todos os seus cruzamentos e desvios. Conforme Nóvoa (1997), a imprensa especializada em educação talvez seja o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo. Um estudo contínuo assinalaria com mais apuro a posição da revista, dos autores que aparecem, assim como o debate de idéias acerca do foco escolhido para análise. A investigação mais detalhada da origem, das referências utilizadas e das ocupações e pertencimentos dos autores a determinados espaços, também poderia auxiliar na compreensão mais esclarecida do campo como um todo. Ainda assim, de maneira representativa, considera-se que foi possível apreender algo do saber a respeito do que deve ser valorizado e rejeitado no que concerne ao discurso que circula na área de formação de professores e que visa prescrever os rumos das mudanças e instaurar as práticas na esfera educacional.

2.2.3. O professor e sua formação

Os artigos que apresentam a noção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação, tal como descrito no subitem anterior, sugerem que ele seja formado na prática reflexiva tanto em sua formação inicial como na permanente. Segundo essa corrente, as concepções ligadas à formação de professores, não envolviam até então preocupações com a prática profissional, ou ainda, não levavam em conta os saberes da experiência entendidos de maneira ampla. Prosseguindo, essa tendência presente em grande parte dos artigos lidos julga que os professores possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação, crenças e imagens contra as quais, até o momento atual, as experiências de formação de professores pouco têm podido fazer. Como consequência, tem-se contemplado a necessidade de modificá-las mediante a reflexão, por meio de estratégias que os ajudem a reexaminar as crenças, atitudes e concepções que levam consigo quando entram nos cursos de formação. Alguns estudos propõem, ainda, avaliar os níveis de reflexão atingidos por professores mediante determinados trabalhos de formação.

No contexto atual de discussão da profissionalidade docente, quando se considera a importância de integrar o pensar e o agir de maneira autônoma, é incontestável a valorização dada aos saberes da experiência e à reflexão a partir da prática. Entretanto, a perspectiva do pensamento predominante na RBE, de certa forma, apresenta o professor como alguém a ser preenchido por um saber: o saber refletir. Embora, na teoria, os saberes da experiência sejam valorizados, os professores, por vezes, são desenhados como pessoas que não refletem continuamente em seu trabalho cotidiano, não apresentando, portanto, uma postura crítica diante de sua prática, já que se trata de competências que precisariam ser adquiridas em processos de formação a serem desenvolvidos. As orientações sugerem, inclusive, que é preciso um trabalho contra as crenças e concepções dos professores de maneira a transformá-las. Porém, questiona-se, aqui, se as crenças e valores de uma pessoa não constituem sua identidade e atravessam os seus saberes e experiências, abrangendo sua prática profissional? Se o professor não é reflexivo e não é crítico em relação à sua própria experiência, já que ainda precisa ser formado para isso, quanto vale a sua palavra? Qual o valor de seu discurso? Trata-se de um discurso autorizado? Que lugar ocupa no campo de produção do conhecimento? Qual a sua capacidade criadora?

No conjunto de artigos que abordam a problemática da formação de professores do ponto de vista do “professor reflexivo”, a voz do próprio professor não aparece de maneira

visível no sentido de contribuir com as propostas de formação. Nessa leitura, o professor é aquele que não tem autoridade de dizer no interior do campo que produz saber a respeito de sua própria formação. Com essa interpretação, arrisca-se a sugestão de que, nessa tendência, ao professor ficam reservados os saberes relativos à sua prática cotidiana. A produção de conhecimento que daí deriva não encontra lugar nas propostas de formação de professores que orientam os rumos das mudanças na área. Esse olhar sugerido sustenta-se na concepção de discurso apresentada por Foucault (2005, p. 9), como algo controlado, já que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Essa tendência, portanto, contraditoriamente parece desautorizar e restringir o espaço para o conhecimento do professor na produção científica da área, ao mesmo tempo em que propõe a valorização de seus saberes.

Embora a tendência do professor reflexivo seja nitidamente predominante, - conforme apontado, - alguns artigos lidos na revista partem, de maneira distinta, das preocupações com a questão da reflexão sobre a experiência, quando se trata de pensar propostas de formação. Trata-se da vertente das histórias de vida e autobiografias que, por sua vez, denunciam o pouco espaço que o professor, ou professora (já que trazem à tona a questão de gênero) tiveram ao longo da história. O objetivo referente à idéia de mudança na prática, a partir da reflexão, fica próximo da vertente que predomina. A estratégia de trabalho utilizada, no entanto, instaura uma diferença quando coloca que a fala das mulheres professoras foi cortada em toda sua extensão e precisa ser escutada por aqueles que com elas trabalham. Os artigos que apresentam trabalhos ligados às histórias de vida e autobiografias afirmam que a professora foi deixada no silêncio e tornou-se, então, personagem no qual vivência e palavras se encontram profundamente cindidas. Mostra-se, com isso, a importância de se permitir às mulheres que falem, de recolher a sua palavra, os seus muitos modos de dizer e de fazer ouvir sua voz, o que, por sua vez, não pode ser realizado com julgamentos negativos. Quando se propõem a escutar, subentende-se que consideram que a professora tem algo a dizer, pois é alguém que pensa suas vivências. A produção de relatos biográficos ou a realização de entrevistas no âmbito de um trabalho de reflexão sobre as práticas docentes são entendidas como algo que favorece a compreensão dos processos formadores, em uma ação contínua de descoberta de si e de reconstrução de sua vida profissional. Quando, nas experiências, se busca conhecimento para propor alternativas de formação, autoriza-se a voz do professor. As questões de vida, seus valores e crenças, passam ao primeiro plano quando se utiliza o trabalho com autobiografias como procedimento de formação.

Os apontamentos acima tiveram a intenção de problematizar o paradigma: profissionalização, prática reflexiva e participação crítica, que prevalece na área de formação de professores, já que permeia o conjunto dos artigos examinados na revista em questão. Arriscou-se tecer algumas reflexões, valendo-se do que chamou maior atenção ao destacar o que pareceu mais relevante no conjunto dos artigos lidos e o que, possivelmente, os distingue. Porém, do ponto de vista mais amplo, diante das muitas leituras e recortes possíveis desse conjunto, a síntese em torno da abordagem do professor reflexivo, - apoiada na idéia de reflexão sobre a prática e da valorização dos saberes da experiência – por enquanto, serve para encaminhar os questionamentos acerca da área na qual o presente trabalho está mergulhado.

2.3. O LUGAR DA PESQUISA-AÇÃO

Na leitura do conjunto de artigos examinados, notou-se a ausência de trabalhos que tratassem da problemática da formação de professores pela abordagem ou pela metodologia da pesquisa-ação, dado que interessa a investigação aqui desenvolvida. No caso do ciclo examinado, não se encontrou nenhum artigo que relacionasse a proposta da pesquisa-ação à preocupação com a formação de professores. Voltando ao sucinto mapeamento do campo educacional realizado por meio da leitura de artigos científicos de outras revistas do mesmo período – de 1995 a 2005 – que tratavam da formação de professores, o quadro mostrou poucas diferenças³⁴. No universo dos periódicos analisados, dentre os trabalhos que tratavam de formação de professores, apenas 1,8% faziam referência à pesquisa-ação, sendo que dentro desse percentual, 50% correspondiam ao número de uma revista com foco no tema e destacava-se o fato de que todos os trabalhos encontrados foram publicados no mesmo ano de 2005³⁵.

Considerando o levantamento com base nas revistas examinadas como representativo da produção científica do campo educacional, o número reduzido de artigos encontrados demonstra que a pesquisa-ação, genericamente falando, não constituiu um caminho

³⁴ Rever quadros do Apêndice A.

³⁵ No exame de quatro periódicos foram encontrados 111 artigos que tratavam do tema da formação de professores; dentre eles, dois artigos mencionavam a metodologia da pesquisa-ação. Em relação a cada periódico o quadro é o seguinte: **Revista Brasileira de Educação**, 0 artigo, de um total de 24; **Educação e Sociedade**, 0 artigo, de um total de 36; **Cadernos de Pesquisa**, 1 artigo, de um total de 35; **Educação e Pesquisa**, 1 artigo, de um total de 16 (aparece em uma edição do ano de 2005 com foco no tema).

valorizado na área de formação de professores na década estudada. Dessa maneira, tudo leva a crer que, a não ser em casos pontuais mais recentes, a pesquisa-ação não foi pensada como meio para mudança. Esses dados causam estranhamento, quando se sabe que, desde a década de 1970, a pesquisa-ação, pelas características dos procedimentos que mobiliza, tem sido apontada como a que oferece maiores possibilidades para que o professor construa esquemas de análise e interpretação das situações vividas na escola (Chamlan, 2004). Todavia, existem possíveis respostas para essa discrepância, percebidas ao se percorrer o pequeno rol de trabalhos que tratavam de formação de professores e incluíam referências à pesquisa-ação nas revistas examinadas, além dos artigos que constavam em um número de uma revista com foco no tema da pesquisa-ação, do qual um desses artigos fazia parte³⁶; mesmo que não aparecesse nos títulos e resumos, também discutiam algumas questões relativas à formação de professores.

Todos os artigos encontrados³⁷ buscavam definir a pesquisa-ação, marcando suas origens e especificidades em relação à proposta de prática reflexiva, justamente a tendência predominante na área de formação de professores, descrita e analisada no subitem anterior, quando no exame da **Revista Brasileira de Educação**. Na apresentação de um número de uma das revistas com uma série de artigos com o foco na pesquisa-ação, Franco (2005, p.439) afirma que

[...] o processo de formação do professor reflexivo vai, aos poucos, requerendo um novo enfoque às metodologias investigativas, pautado em procedimentos científicos que permitam aos pesquisadores não só apreenderem e compreenderem a prática reflexiva, mas construí-la em processo. Nas duas últimas décadas, tem se presenciado, tanto no Brasil como em diversos países, movimentos, estudos e investigações que valorizam metodologias de pesquisa que incluam os práticos como co-protagonistas nos procedimentos de pesquisa e de autoformação. [...] Na dimensão da prática docente, os estudos têm superado os pressupostos da racionalidade técnica e caminhado na direção de uma racionalidade crítica. Tais estudos passam a revalorizar a articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de docentes, no pressuposto do reconhecimento da importância dos saberes da experiência, intensificados pela reflexão crítica, com vistas à melhoria da prática docente, que é ressignificada como uma prática social que se faz e se reconstrói em diálogos com suas circunstâncias. Vista dessa forma, essa prática solicita autores, requer protagonistas, pretende exercer-se por meio de sujeitos que se expressam, que se comunicam, que assumem as transformações que a realidade impõe.

³⁶ No Apêndice D. encontra-se um quadro com as referências dos artigos encontrados que tratavam do tema da pesquisa-ação.

³⁷ ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; TRIPP, 2005; MONCEAU, 2005; FRANCO, 2005; AVILA PENAGOS, 2005; PIMENTA, 2005.

Por sua vez, as atuais abordagens de pesquisa-ação, voltadas à formação de docentes se configuram como metodologias que se inserem nessa perspectiva que valoriza a participação dos sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores ou mesmo co-autores na elaboração de conhecimento científico sobre os sentidos do fazer profissional. Monceau (2005), inclusive, em um dos artigos submetidos a exame, afirma que o movimento de profissionalização do ensino, que tomou impulso na Europa na década de 1990, traduz-se por uma valorização da postura (individual) do prático reflexivo, – conceito desenvolvido por Schön, 1983 -, na formação inicial dos docentes, às custas da pesquisa-ação (coletiva). Entretanto, o que se percebe com a leitura do conjunto de artigos, é que as formas de fazer pesquisa-ação, historicamente, assumiram múltiplas e variadas vertentes. Essa multiplicidade, conforme Franco (2005, p.440), provoca, no Brasil,

[...] muita controvérsia sobre as possibilidades da formação do professor-pesquisador e, mais que isso, das possibilidades de se realizar uma pesquisa na qual o investigador seja, ao mesmo tempo, aquele que pesquisa, aquele que participa, aquele que constrói, no coletivo das práticas, o conhecimento

Essas controvérsias relativas à pesquisa, às práticas e à formação talvez possam explicar a ausência nos anos recentes de publicações de artigos que abordem experiências de pesquisa-ação nas revistas científicas de circulação nacional. A polêmica, porém, não parece ser algo presente apenas no contexto brasileiro, já que aparece também nos artigos de autores estrangeiros encontrados no exame das revistas, que constituem a maioria dos trabalhos³⁸. Monceau (2005, p. 474), por exemplo, considera que o próprio termo pesquisa-ação está hoje desvalorizado na Europa, particularmente na França, em decorrência de sua grande proximidade com o mundo dos práticos e com seus problemas, como se os pesquisadores que trabalham segundo metodologias que associam parceiros do campo admitissem que sua legitimidade deveria “restringir-se aos meios de comunicação dos ambientes profissionais com os quais trabalham e que tivessem pouco a dizer nos círculos da pesquisa reconhecida”. Em um sentido próximo, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) consideram que estamos assistindo a um crescimento contínuo das comunidades de pesquisa-ação por todo o mundo, e mais especificamente, das comunidades de educadores-pesquisadores e de suas publicações, quando a questão é definir do que trata a “verdadeira” pesquisa educacional. Mesmo assim, a pesquisa-ação parece não ter relevância, pois “não tem conseguido alterar as relações de poder entre acadêmicos e profissionais quando a questão é definir o que realmente conta como pesquisa educacional (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 71). Tripp (2005, p.

³⁸ De um total de seis artigos, quatro são de origem estrangeira, o que corresponde a 66,6% do conjunto; e dois artigos são de origem nacional, equivalente a 33,3% do total.

455), por sua vez, afirma que “muito pouco do conhecimento gerado pela pesquisa-ação é realmente teorizado e publicado em periódicos acadêmicos de prestígio”. Além disso, observa que,

[...] como resultado do grande aumento de sua popularidade e da amplitude de sua aplicação, a pesquisa-ação tornou-se atualmente um termo aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhora ou de investigação da prática.

Diante desse quadro, alguns dos poucos trabalhos encontrados relatam algumas experiências de pesquisa-ação³⁹, mas, todos eles⁴⁰ centram seu foco sobretudo na tentativa de definir e caracterizar a pesquisa-ação no contexto atual, no qual predomina a tendência da prática reflexiva, a fim de descrever e distinguir o que o termo pode recobrir hoje em dia, pontuando suas especificidades. Tais esforços fazem aparecer, e ao mesmo tempo procuram resolver determinadas disputas no interior de um campo de pesquisa em vias de redefinição. De modo geral, o conjunto de artigos em questão define a pesquisa-ação como uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (TRIPP, 2005), desse modo, se constitui numa “experiência única em termos de transformação da prática (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005.). As melhorias, por sua vez, estariam relacionadas com as possibilidades de formação e de mudança participativa, por meio de um processo coletivo de reflexão contínua sobre a ação, no qual se abre o espaço para se formar sujeitos pesquisadores (FRANCO, 2005; AVILA-PENAGOS, 2005). No exercício de reflexão coletiva, os professores, enquanto pesquisadores, são compreendidos como “sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente” (PIMENTA, 2005, p. 523).

Os termos pesquisa-ação, prática reflexiva e profissional reflexivo, que aparecem com tanta força na leitura do conjunto de trabalhos selecionados, são apontados, em um dos artigos examinados, como *slogans* para reformas educacionais ao redor do mundo nas décadas de 1980 e 1990 (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Seus autores alertam o necessário cuidado com a glorificação acrítica da pesquisa-ação, assim como, conforme já mencionado, anteriormente Zeichner (1998) apontou o perigo quanto à transformação de idéias relativas à formação de professores em “palavras de ordem”, referindo-se justamente ao caso da ênfase dada à preparação de professores como profissionais reflexivos. Com isso, articulam-se definições e críticas que dizem respeito às dimensões da formação de professores e da

³⁹ TRIPP, 2005, MONCEAU, 2005, AVILA PENAGOS, 2005; PIMENTA, 2005.

⁴⁰ Rever nota 37.

pesquisa-ação. Com esse pano de fundo, apresenta-se, a seguir, uma experiência que envolveu a formação de professores em uma pesquisa-ação que teve a diversidade como um de seus principais eixos de ação.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

A proposta de formação na experiência de pesquisa-ação estudada situa-se no contexto acima descrito, em torno do paradigma da profissionalização, prática reflexiva e participação crítica. Por princípio, algumas preocupações convergem para o quadro apresentado, como a idéia de formação contínua no próprio exercício profissional do docente, mais especificamente, na escola, que implica a valorização dos saberes utilizados pelo professor no exercício da profissão, isto é, seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Nessa perspectiva, prática e saber são articulados por meio da reflexão e crítica sobre a experiência. Ainda assim, cabe ressaltar que a proposta de pesquisa-ação em questão responde com algumas especificidades à atual discussão sobre formação de professores. Os elementos que marcam tais diferenças poderão ser demonstrados com a descrição da experiência que vem apresentada a seguir e com a posterior reflexão sobre ela.

3.1. A PESQUISA-AÇÃO *A gestão da violência e da diversidade na escola*

3.1.1. A descrição da experiência⁴¹

I. História de uma parceria

A pesquisa-ação *A gestão da violência e da diversidade na escola* realizada em uma escola pública de Ensino Médio teve como objetivo principal – como o título dá a entender – a gestão da violência e da diversidade na escola. A complexidade dos aspectos envolvidos na investigação produziu questões, interfaces e desdobramentos a serem apresentados sucintamente. Pretende-se enfatizar, em especial, o processo desenvolvido pela pesquisa-ação e a dinâmica estabelecida para sua execução. Desse modo, para melhor esclarecer e localizar

⁴¹ Grande parte deste subitem foi escrito com base nos relatórios da pesquisa-ação (CHAMLIAN et al., 2004; 2005).

alguns dos principais aspectos da experiência de pesquisa e de trabalho é necessário recuar à sua origem.

Os primeiros contatos com a unidade escolar onde a pesquisa foi realizada se deram no ano de 1997, intermediados por um aluno do curso de pós-graduação FEUSP, na época coordenador pedagógico da referida escola. A aproximação iniciou-se com a visita do professor Jean Biarnès, da Universidade Paris XIII, em missão de trabalho junto à FEUSP, e da professora Helena Chamlian, docente da FEUSP. Foi neste contexto que os pesquisadores começaram a tomar contato com a equipe escolar e seus problemas.

Naquela ocasião, as pesquisas de Biarnès vinculavam-se às questões de inserção social de jovens em situação de risco na França. Tratava-se de trabalhar com jovens que, embora tivessem concluído a educação básica, não apresentavam as habilidades necessárias para prosseguir em sua escolarização e, ao mesmo tempo, não obtinham sucesso em programas de readaptação, de modo que todo seu futuro profissional se encontrava comprometido. Comparando essa situação com aquela verificada na escola com a qual o grupo de pesquisadores veio a estabelecer parceria, os professores observaram que muitos de seus alunos encontravam-se em situação parecida, uma vez que não apresentavam rendimento escolar satisfatório, tinham pouco domínio de habilidades básicas e alto índice de faltas, sugerindo o risco de evasão escolar. As propostas de trabalho de Jean Biarnès, no sentido de valorizar as identidades pessoais e os projetos de vida dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades e atividades nas quais se sentissem capazes, interessaram os professores e despertaram uma expectativa positiva no sentido de realizar projetos de pesquisa em cooperação.

Após esse encontro e de uma experiência prévia de parceria entre a universidade e a escola, manteve-se acalentado o intuito de prosseguir com uma pesquisa. Depois de um período com alguns contatos, o projeto pôde prosseguir por meio de uma proposta de investigação comum entre a França e o Brasil, envolvendo duas equipes de pesquisadores coordenados por Jean Biarnès, pela Universidade Paris XIII, e por Helena Chamlian, representando a FEUSP. Consubstanciada pelo Acordo CAPES/COFECUB, a proposta envolveu a realização de pesquisas nos dois países em torno de temática comum. No Brasil, a pesquisa-ação, realizada entre 2001 e 2003, obteve também apoio da FAPESP na Linha Melhoria do Ensino Público.

Em Paris, foram investigadas duas experiências de intervenção em escolas situadas em regiões periféricas, onde a questão da violência atingia contornos mais graves. No caso brasileiro, delinear-se três diferentes linhas de investigação, cujos eixos se referiam à

temática da violência e da diversidade e suas interfaces com a instituição escolar. Para tanto, foram estruturadas as seguintes linhas de pesquisa: 1) a violência no meio escolar, a cargo das professoras Marília Spósito e Izabel Galvão; 2) a diversidade na escola: gênero, fracasso escolar e indisciplina, sob a responsabilidade de Marília Pinto de Carvalho; 3) a pesquisa-ação e a formação de professores, sob responsabilidade das professoras Helena Chamlian, Izabel Galvão e Idméa Semeghini-Siqueira, encarregadas do desenvolvimento da pesquisa-ação, objeto da presente dissertação. Tais linhas contemplavam os estudos que os pesquisadores já vinham realizando sobre esses temas e definiam os campos de trabalho de cada membro da equipe no âmbito da pesquisa, inclusive alunos de graduação e pós-graduação que participaram diretamente do projeto.

O objetivo apresentado visava desenvolver pesquisas em colaboração, no sentido de aprofundar a compreensão das causas da violência no interior da escola, bem como oferecer subsídios para realizar ações que propiciassem a prevenção de sua ocorrência no espaço pedagógico, mediante a gestão da diversidade que o caracteriza. Além disso, a pesquisa pretendeu também oferecer respostas à seguinte questão geral: em que medida o desenvolvimento da pesquisa-ação, feita em colaboração com um grupo de professores da escola, poderia tornar-se um processo de formação e de desenvolvimento profissional daquele grupo.

Esclarecer os pressupostos da pesquisa-ação aqui discutida, ainda que de forma sucinta, é aspecto fundamental, neste momento, para a compreensão do modo pelo qual foi levada a efeito.

II. Pressupostos da pesquisa

A violência na escola

Segundo os relatórios da pesquisa-ação investigada, a violência é um dos temas mais discutidos na atualidade, não só na sociedade brasileira, mas também em todo o mundo. No Brasil, a violência urbana poderia ser identificada com um dos fatores de maior preocupação tanto da sociedade civil, - traduzida por demandas de maior segurança, - como do Estado, sem que isso signifique que suas ações estejam sendo eficientes ou coerentes com os parâmetros de uma cidadania democrática (PINHEIRO; ALMEIDA, 2003). A associação entre jovens e criminalidade urbana estaria fortemente consolidada e discursos com forte apoio nas mídias apresentam os jovens principalmente como responsáveis pela violência, embora pesquisas mostrem que os jovens são, sobretudo, vítimas de violência (ADORNO, 2002).

De acordo com o projeto desenvolvido, a escola, instituição que, no imaginário social corresponderia a um universo protegido e isolado, mostra-se cada vez mais permeável à violência urbana e social. A ocorrência de brigas violentas, mortes e crimes no interior desse “universo protegido” ou em seus arredores, mesmo que em número reduzido se comparado a outros espaços, apavora a população e ajuda a abalar a já desgastada credibilidade dessa instituição. Mas, conforme os relatórios da pesquisa-ação, não se poderia reduzir a problemática da violência escolar à maior permeabilidade da escola à violência presente nas cidades ou na sociedade de um modo geral. A escola estaria diretamente implicada na produção de violência, antes de tudo pelo tipo de permeabilidade que se sujeita à violência existente no seu entorno imediato, violência essa que penetra na escola. Sabe-se que a incidência de atos violentos ocorridos em diferentes escolas de um mesmo bairro igualmente violento, pode ser muito distinta (SPOSITO, 1998; REDE DE OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS, 2002); umas filtrando a violência exterior, outras potencializando sua ocorrência, o que vai depender de uma multiplicidade de fatores ligados à proposta pedagógica e ao modo de a escola ver sua comunidade.

Do ponto de vista da pesquisa-ação, sobre a qual o presente texto se debruça, além da violência *na* escola, há a violência *da* escola, ou seja, ocorrem atos ligados mais diretamente à especificidade da instituição educativa, os quais em geral não são percebidos como tal pelos seus autores. Tais atos poderiam ser traduzidos em práticas de discriminação, preconceito, exclusão ou *violência simbólica*, na expressão já clássica de Bourdieu e Passeron (1975, p. 52-53), que a descreve como

[...] a principal força de imposição do reconhecimento da cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classe dominados, [...] que por si só adquire força simbólica, quando toma as aparências de auto-exclusão.

Além disso, segundo os referidos relatórios, inúmeros aspectos das próprias práticas escolares têm sido associados à ocorrência do fenômeno da violência: "atmosfera do trabalho escolar ou qualidade do ensino medíocre; problemas nas relações entre professores e alunos; falta de ênfase em valores na educação ministrada; resultados escolares ruins..." (FUNK, 2001 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 79); e nesses ambientes, verificar-se-ia entre os alunos: baixa auto-estima; falta de perspectivas em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional. Seria possível indicar, ainda, a violência *contra* a escola, entendida como práticas intencionalmente dirigidas contra a instituição escolar e aquilo que ela significa, atingindo principalmente suas instalações e seus profissionais (GUIMARÃES, 1996).

Desse modo, numa formulação mais genérica, o termo violência escolar recobriria fenômenos muito heterogêneos (CHARLOT; EMIN, 1997; DEBARBIEUX et al., 1999), que incluem desde atos reconhecidos como crime ou delito, até um conjunto de incivildades, isto é, atentados cotidianos ao direito de cada um de ter sua pessoa respeitada, passando pelo clima de insegurança e de medo que pode dar o tom às interações que se estabelecem no contexto escolar. À difícil tarefa de definir o que é violência escolar, segundo os referidos relatórios, a tendência dos pesquisadores tem sido considerar violência como aquilo que os atores - freqüentadores cotidianos da escola - identificam como tal, num reconhecimento da dimensão fortemente subjetiva que envolve os fenômenos.

A dimensão enfatizada na pesquisa *A gestão da violência e da diversidade na escola* foi a da violência que pode representar o não reconhecimento da diversidade e singularidade de seus alunos – adolescentes e jovens – pela escola, bem como os atos de violência contra a escola, que podem resultar da expressão desse não reconhecimento. Ao destacar essa dimensão, a pesquisa partia da hipótese de que uma melhor gestão da diversidade presente no espaço escolar poderia contribuir para diminuir as manifestações de violência nesse espaço. Dessa forma, considerava-se a violência escolar como um sintoma, ou seja, um elemento revelador das práticas e relações escolares e uma perspectiva privilegiada para enxergar o processo educativo em sua complexidade.

A gestão da diversidade

A proposta de gestão da diversidade no contexto do projeto de pesquisa-ação examinado também precisa ser explicitada. Isso porque o conceito de diversidade tem sido largamente utilizado, sem que se avalie sua amplitude e suas múltiplas decorrências no campo educacional; além do que, é sobre esse conceito que se baseiam as reflexões que seguem no item seguinte do presente trabalho.

Conforme os relatórios lidos, no que diz respeito ao Brasil, embora a meta da universalização da educação básica ainda não tenha sido atingida, a ampliação de vagas, que vem se dando nas últimas décadas, constitui avanço efetivo rumo à democratização do ensino. Esta ampliação vem necessariamente acompanhada da diversificação do público escolar e de mudanças nos significados atribuídos à escola. O desconhecimento da escola e de seus profissionais quanto ao modo como as desigualdades sociais e outras manifestações da diversidade, como a de gênero e a de raça, por exemplo, interferem nas relações que se dão no espaço pedagógico, é outro fator que poderia contribuir para a produção de fracasso escolar.

A pesquisa-ação estudada supunha, inclusive, que esse desconhecimento se encontraria na raiz da violência em suas várias manifestações.

Segundo o que foi relatado, pensar a diversidade nas escolas brasileiras significa pensar em desigualdades, em relações de poder presentes na sociedade como um todo, que são reproduzidas e recriadas – com elementos próprios – no interior das escolas. Não se trata apenas de especificidades, mas de relações que, a partir das diferenças, dão origem a hierarquias, nas quais a escola está implicada. Assim, a gestão da diversidade na perspectiva da pesquisa-ação em questão conduziria não somente a seu reconhecimento, mas à gestão de subalternidades, ao reconhecimento e ao enfrentamento de desigualdades presentes no contexto social e no interior dos espaços pedagógicos.

Na perspectiva do projeto de pesquisa-ação desenvolvido, ao se considerar a diversidade, caberia ressaltar a importância de também se levar em conta aquela que é própria de cada sujeito e que se sobrepõe às características decorrentes das relações de gênero, classe social, raça ou de necessidades especiais. Nesta abordagem, o sujeito é visto no paradigma universalidade/ diversidade, tal como proposto por Biarnés (1999). Para este autor, com efeito,

[...] as leis universais da espécie humana criam quadros culturais singulares, eles próprios produtores de singularidades. Assim, cada ser humano ainda que portador de leis universais e de signos de pertencimento a diferentes grupos culturais é também um ser único; mas o que o torna um ser único não são as diferenças que o distinguem, (...) e sim o fato de que ele é SUJEITO. (...) Ser sujeito é quando se adquire um grau de autonomia cada vez maior em relação às restrições do meio para construir sua própria história (Biarnés, 1999, p.337).

Como decorrência, ser sujeito não é um estado, mas um processo, que se dá na tensão permanente entre a singularidade, ou diversidade, e a universalidade.

Segundo a visão da pesquisa examinada, a escola, como agência socializadora, estaria comprometida com a transmissão de saberes, de saber-fazer, de saber ser e de outros valores culturais, o que aponta para a universalização. Contudo, por essa mesma função, ela, do mesmo modo, estaria comprometida com a formação da pessoa, o que aponta para a singularidade. O constrangimento institucional implícito na vertente universalizadora da função da escola tenderia a privilegiar aquilo que é homogêneo nos comportamentos, enaltecendo características que convergem para o padrão de aluno ideal. Se, por um lado, se reconhece que certo constrangimento institucional é inevitável, por outro, não se poderia admitir que ele se dê a ponto de 'abafar' a singularidade dos sujeitos, ou de valorizar características próprias de grupos dominantes. A referida pesquisa-ação via nesse

'abafamento' dos sujeitos mais um possível fator desencadeador da violência. Além disso, não se trata apenas de transpor para dentro das relações escolares as diferenças e desigualdades presentes na sociedade como um todo, mas também de sua re-criação, nos marcos do sucesso ou fracasso em desempenhar o ofício de aluno e sair-se bem na escola. Por isso, esse quadro de diversidades precisaria ser descrito e compreendido dentro dos espaços pedagógicos, a partir de seu cotidiano e das relações que ali se estabelecem.

No âmbito da pesquisa-ação estudada, a opção por introduzir os espaços de criação como uma estratégia privilegiada para a gestão da diversidade na escola baseou-se no pressuposto de que os eles são *espaços para o encontro entre o professor, o aluno e o objeto de saber*. Professor e aluno compreenderiam o funcionamento desse triângulo de maneira bem diferente, tendo representações culturais distintas do objeto de saber; isso quer dizer que o professor trabalha uma representação do objeto de saber e o aluno trabalha outra, que não é absolutamente o próprio objeto. Dessa maneira, o problema que foi colocado é que os alunos e os professores teriam que *construir juntos* esse objeto de saber.

De acordo com o projeto *A gestão da violência e da diversidade na escola*, conforme Biarnés (1999), para que a aprendizagem ocorra, é necessário primeiramente a apropriação de modelos, de regras, de leis explicitamente identificáveis, mas esta apropriação não é passiva, sendo imprescindível um espaço do jogo, de possibilidade de transgressão. Segundo o autor, não podem existir modelos de aprendizagem a priori, senão, nenhuma transgressão será possível. E acrescenta:

[...] uma situação de reprodução é muito pobre de solicitações. Ao contrário, uma situação de criação coletiva incita cada um a aportar seus conhecimentos, suas maneiras de pensar, de dizer e de fazer. Na situação de reprodução a diversidade é um problema, mas na situação de criação ela não somente possui uma riqueza como também significa o próprio motor da situação de criação (Biarnés, 1999, p. 286).

Esse processo pressupõe a legitimação do que o outro pensa, diz e faz, e aceitar o risco da transformação mútua e mudanças recíprocas na maneira de pensar, de dizer e de agir. Nos espaços de criação propostos no âmbito da pesquisa-ação, portanto, cada sujeito poderia ser concebido como portador de saberes, de inteligências e de potencialidades diferentes, conhecidas e reconhecidas, e onde se busca uma aprendizagem significativa.

Partindo destes elementos norteadores, acreditava-se com a pesquisa-ação estudada ser possível viabilizar uma melhor gestão da violência pelo respeito e pela promoção da diversidade como fonte de riqueza humana. Nessa perspectiva, a ação educativa poderia tornar-se mais rica e plural, na medida em que reconheceria, e também fortaleceria a

diversidade dos sujeitos, portadores de olhares e representações próprias. Em suma, concebia-se a promoção da diversidade como forma enriquecedora de práticas inovadoras da relação professor aluno, aluno e conhecimento e do jovem com a escola.

A pesquisa-ação e a formação de professores

No caso da linha que tratava da formação de professores, - além de estar centrada nas possibilidades de intervenção sobre as práticas da instituição escolar, com vistas à gestão da diversidade, - ela pretendeu construir, junto ao grupo de professores da escola de Ensino Médio, onde se realizou a investigação, esquemas de análise e de interpretação das situações vividas no cotidiano escolar, que servissem de base para a concepção e a implantação de espaços de criação. Imaginava-se que esse procedimento pudesse, a um só tempo, representar um processo de formação continuada e o aperfeiçoamento profissional desses professores.

No projeto *A gestão da violência e da diversidade na escola*, foi escolhida a modalidade de pesquisa-ação. Com efeito, além da multiplicidade de instrumentos a ser utilizados para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nos espaços e instituições escolares, essa estratégia estaria sendo também apontada como um instrumento de fins práticos; que visa transformar ações realizadas de forma imperfeita, em ações menos imperfeitas, ou mais eficientes, nas condições precisas de uma determinada escola, com aqueles alunos e aqueles professores, e com os recursos de que disponham, e não com outros⁴². O seu valor estaria no estímulo ao aperfeiçoamento em equipe, fator de grande eficácia por sua significação para a melhoria do trabalho da própria escola. Ao mesmo tempo, ampliaria a possibilidade de o professor perceber-se a si próprio como parte das modificações a serem introduzidas. Considerado sob essa ótica, o professor deixa de ser objeto das ações e se transforma em sujeito e, conseqüentemente, pode vir a ser mais autônomo em suas decisões, descobrindo suas possibilidades de mudança.

Com a perspectiva aqui referida, é preciso sublinhar que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico, como enfatiza Nóvoa (2002), não é uma prática “individualizada”, mas, sim, um processo de escuta, de observação e de análise; que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho; que exige tempo e condições muitas vezes inexistentes nas escolas; que sugere, enfim, uma relação forte das escolas com o mundo universitário, não só por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e de credibilidade e implica formas de divulgação pública dos resultados. Se esses aspectos não forem considerados

⁴² Essa definição de pesquisa-ação é de Lourenço Filho. (Cf. LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Aperfeiçoamento do Magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 78, abr./jun. 1960.).

incide-se facilmente numa retórica inconseqüente do “professor como investigador” ou do “professor reflexivo”, conforme apontado anteriormente neste trabalho.

Reiterar a coerência entre as hipóteses de investigação e a pesquisa-ação, seja do ponto de vista metodológico, seja pelos objetivos de formação, é requisito fundamental para a compreensão de todos os aspectos envolvidos na pesquisa investigada. Na perspectiva da pesquisa-ação realizada, afirmava-se: “a formação do professor não reside hoje em dizer o que se deve fazer, mas sim propor situações para que se possa refletir sobre o que se passa no meio escolar, sobre os processos em desenvolvimento no contexto da instituição” (CHAMLIAN, 2004).

Além das questões clássicas relativas ao acesso e à permanência na escola, tratar-se-ia de investigar se, de fato, tem havido ampliação da esfera democrática na sociabilidade escolar. Mais do que novos marcos institucionais, definidores da gestão como, por exemplo, os conselhos deliberativos, a indagação incidia sobre a possível criação de espaços públicos na vida escolar, que permitiriam reconhecer as diferenças, detectar a emergência de conflitos e práticas de negociação para a sua resolução, a atenuação das desigualdades e a tolerância. De acordo com a proposta da pesquisa-ação examinada, esses espaços, por sua vez, poderiam adquirir formatos diversos, desde que atendessem à necessidade primeira de escuta da criança e do jovem, assegurando-lhes possibilidade de expressão e de criação. Poderiam ser momentos complementares das aulas regulares, como oficinas de criação, grupos de discussão ou conselhos de co-gestão, como poderiam situar-se no interior mesmo da prática pedagógica cotidiana, mediante a utilização de estratégias diferenciadas.

Segundo os relatórios examinados, as tentativas de intervenção, voltadas para a mudança de padrões nas práticas escolares, têm demonstrado o quanto são complexas as questões envolvidas. Nesse sentido, quando se propõe ao professor o registro de uma atividade planejada em conjunto com o pesquisador e, em seguida, analisá-la, seria uma oportunidade de explicitar questões previamente destacadas, buscando compreender as dinâmicas estabelecidas e o papel do docente no estabelecimento dessas dinâmicas. Para tanto, na dimensão do projeto aqui esquadrihado, seria necessário principalmente que ele próprio se sentisse respeitado, e que lhe fossem oferecidas oportunidades para uma formação profissional adequada, pressupondo um quadro institucional e recursos (pedagógicos e materiais) que tornem a escola não apenas um espaço de trabalho, mas também um espaço de vida. Pois, a despeito de todas as vicissitudes pelas quais a instituição escolar e a profissão docente têm passado, é na escola que a relação pedagógica acontece, e que essa relação continuamente se constrói e se reconstrói. Nesse caso, competiria, primeiramente, ao

professor, organizar o trabalho coletivo em sala de aula para tornar possível desenvolver um trabalho pedagógico significativo, que traga consigo respeito, responsabilidade, participação, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania.

Da parte da pesquisa-ação *A gestão da violência e da diversidade na escola*, o respeito estaria traduzido também pela garantia de parceria na investigação que, além de instrumentalizar os educadores para intervenções mais consistentes, facilitaria a sustentação de sua condição de sujeitos, criando possibilidades para que eles próprios considerassem seus alunos como sujeitos.

Estava presente, portanto, na decisão de adotar a modalidade de pesquisa-ação, a perspectiva de que ao se construir esquemas de análise e interpretação das situações vividas no cotidiano escolar, mobilizam-se procedimentos importantes e significativos para a formação continuada do professor. Dentre esses procedimentos, de acordo com o que foi relatado, privilegiou-se a construção de um padrão de trabalho coletivo, em que a análise e a reflexão sobre as práticas escolares, bem como a proposta de alternativas para o enfrentamento dos problemas no cotidiano escolar constituíssem o próprio conteúdo da formação.

Nesse sentido, essa abordagem metodológica respondia à complexidade dos fenômenos presentes na escola, aos pressupostos teóricos implícitos na gestão da diversidade e, de igual modo, aos pressupostos da formação continuada, permitindo, ainda, a utilização de instrumentos de pesquisa diversificados de natureza quantitativa e qualitativa.

III. Diagnóstico

Na pesquisa *A gestão da violência e da diversidade na escola*, partiu-se do pressuposto de que a eficiência das ações a serem implantadas dependia, além do envolvimento dos professores, de um conhecimento mais abrangente do contexto específico da escola. Para tanto, após uma caracterização inicial da escola, lançou-se mão de diferentes instrumentos de diagnóstico: questionários, entrevistas e grupos de discussão.

*Breve caracterização da escola*⁴³

A referida pesquisa-ação foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Médio, localizada no centro do bairro de Santo Amaro na cidade de São Paulo. Essa escola foi

⁴³ Para preservar o anonimato dos que participaram da referida pesquisa-ação não será citado o nome da escola.

fundada em 1947, como Ginásio Estadual, e passou por diversas denominações, constituindo-se como Instituto de Educação em 1952, oferecendo o Curso Normal até 1992. A partir da reestruturação da rede física realizada em 1996 pela Secretaria Estadual de Educação, passou a dedicar-se à oferta exclusiva de Ensino Médio.

Na ocasião da pesquisa-ação, trabalhava com cerca de 3 mil alunos, oriundos tanto das proximidades, quanto de toda Zona Sul de São Paulo, jovens com idade entre 14 e 18 anos no período diurno e de 14 a 30 anos, no período noturno. Possuía um corpo docente constituído de 68 professores, sendo 46 efetivos e 22 eventuais. As classes tinham em média, entre 40 ou 50 alunos.

Sua estrutura arquitetônica congregava dois prédios, um deles com dois andares, e outro com três, com dois banheiros por andar. A escola possuía ao todo 22 salas de aula, sendo 9 delas organizadas como “salas-ambiente”, equipadas com televisão, vídeo, armários e livros didáticos. Um dos prédios tinha sido recentemente reformado, com a verba destinada pelo Estado à escola. Possuía ainda: uma sala de artes com armário, televisão, vídeo, mapoteca, livros e revistas de arte; uma oficina de artes (serigrafia); uma sala de projeção (do tipo auditório) com vídeo e televisão e nela, um compartimento para reproduzir fitas; dois laboratórios (química e biologia); um anfiteatro, uma sala de informática equipada com computadores, impressoras, servidor ligado à internet; duas quadras esportivas (uma delas coberta) com banheiros e vestiários próximos; sala de professores, biblioteca, pátio e jardim externo. Para as atividades operacionais e administrativas estavam reservados espaços de tamanho razoável, além da existência de uma cantina, duas salas para a Associação de Pais e Mestres e um estacionamento.

Dentre os objetivos pretendidos, expressos em seu regimento interno, encontravam-se aqueles relativos à formação para a cidadania; à construção de relações democráticas no interior da escola, mediante a participação de todos os seus segmentos na gestão escolar; à integração real entre escola e comunidade e a transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros. Além desses, estavam também incluídos: assegurar o respeito à diferença, assim como o respeito às personalidades e aos projetos individuais de existência, construir instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos, proporcionando um ambiente favorável ao estudo e ao ensino e, finalmente, buscar condições de aprimoramento e valorização do trabalho docente pela melhoria da infra-estrutura física e operacional e por parcerias e apoio de outros setores sociais e institucionais.

A despeito das razoáveis condições de suas instalações, de sua tradição e prestígio, conforme registrado nos relatórios da pesquisa-ação, a escola vinha enfrentando dificuldades

para conseguir alcançar plenamente seus objetivos. De acordo com a descrição de relatos da sua equipe de direção, os obstáculos eram mais visíveis nas classes de 1º ano. Era o momento em que os alunos entravam na escola, provenientes, em geral, de escolas menores situadas na periferia da Zona Sul, e estranhavam desde a imensidão do espaço físico até a grade curricular própria do Ensino Médio, com maior número de disciplinas e com organização semestral. A dificuldade de adaptação se expressava, sobretudo, pela indisciplina, a queixa mais freqüente dos professores. Da parte dos alunos, as reclamações giravam em torno do tempo demasiadamente longo que deviam ficar com um mesmo professor, que chegava a ser de três horas. O fato de ser uma escola de passagem, que reunia alunos moradores de regiões mais distantes representava, também, um problema, sendo comuns os casos de alunos que deixavam de ir à escola por falta de dinheiro para o transporte.

Questionário sobre o clima escolar

No âmbito da experiência de pesquisa-ação, foi aplicado um questionário aos alunos e outro aos profissionais da escola, visando levantar as manifestações de violência e suas possíveis relações com as manifestações da diversidade. Para elaborar as perguntas, partiu-se de um instrumento criado pelo pesquisador canadense Michel Janosz, da École de Psychoéducation, da Universidade de Montreal, traduzido para o português e adaptado ao contexto brasileiro.

A concepção ampla sobre a qual se baseava o instrumento, - que investigava o conjunto de relações e de práticas estabelecidas na comunidade escolar para avaliar o “clima da escola”, - segundo o que foi registrado, permitia abordar a questão da violência por um ângulo muito interessante e que normalmente não tem sido investigado nas pesquisas sobre a escola: clima de pertencimento, que corresponderia ao tipo de vínculo que os alunos tinham com a instituição (se gostam, se não gostam, etc.); clima relacional, que corresponderia ao modo como os alunos se relacionavam entre si ou com os profissionais (se há respeito, agressões, etc.); clima de justiça, que corresponderia ao modo como percebiam a questão das regras e punições (se são claras, discutidas, justas, etc.); clima escolar, que corresponderia às práticas escolares (mais favoráveis, ou menos, favoráveis à aprendizagem); e, finalmente, ao clima de segurança, que corresponderia à percepção dos sujeitos quanto aos riscos que a freqüência à escola ofereceria à segurança pessoal.

De acordo com os relatórios da pesquisa-ação, o questionário aplicado aos alunos foi respondido por 2093 alunos (73%) do total da escola no mês de outubro de 2001. O conjunto de dados levantado foi muito grande, pois cada questionário era composto de 170 questões

objetivas com cinco alternativas de resposta. Os resultados desse questionário foram tabulados e analisados, permitindo, assim, construir um documento com as percepções quantitativas dos alunos, estruturadas em quatro eixos principais: Perfil do Aluno, Clima da Escola (relacional, de justiça, de pertencimento), Problemas Escolares (ensino-aprendizagem) e Problemas de Violência (agressões, preconceito, humilhações, drogas)⁴⁴. Esses dados foram apresentados ao conjunto dos professores da escola no início do semestre letivo de 2002.

O questionário aplicado aos profissionais foi respondido por 65 dos profissionais da equipe escolar. A aplicação foi no mês de março de 2002. A exemplo do que foi feito com as respostas do questionário dos alunos, a análise também permitiu construir um documento com as percepções quantitativas dos profissionais, sendo que ele foi estruturado em quatro eixos principais: Perfil do Profissional, Dinâmica da Escola, Clima da Escola (relacional, de justiça, de pertencimento) e Principais Problemas (Problemas Escolares: ensino-aprendizagem, problemas de violência: agressões, preconceito, humilhações, drogas). A análise possibilitou entrever a percepção do clima escolar no entendimento dos profissionais, propiciando, assim, um confronto das percepções dos alunos e dos profissionais.

Conforme o que foi relatado, o dado mais significativo para as hipóteses da pesquisa *A gestão da violência e da diversidade na escola*, oferecido principalmente pelas respostas dos alunos, relacionava-se com os problemas escolares, que incluía especialmente as questões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ilustrado pelo índice de respostas à seguinte pergunta: - *Para você, qual o problema mais importante para resolver na sua escola?*

No texto de análise do questionário dos alunos, os relatórios da pesquisa-ação, expressaram as seguintes considerações:

De modo geral, os principais problemas de percepção dos estudantes [da escola], se situam, sobretudo, na esfera escolar. Mesmo reconhecendo a qualidade da escola e a importância do conhecimento a ser obtido, constata-se a falta de prazer no estudo e certo desânimo. Grande parte tem a crença de que o esforço pessoal seria o ingrediente capaz de sanar suas dificuldades escolares. Para além dessa percepção, as respostas relatam um clima de indisciplina, caracterizado por pequenas práticas de transgressão e de resistência ao trabalho escolar, observado, sobretudo, na sala de aula e com mais evidência no período da tarde.

Os problemas de violência não marcam as relações cotidianas, permeadas por algumas ameaças e agressões, principalmente entre os alunos. As

⁴⁴ É importante frisar que, de acordo com os relatórios da pesquisa-ação, durante o processo de negociação com os professores da escola, eles demonstraram interesse em conhecer melhor o perfil sócio-econômico dos alunos e elaboraram um instrumento que lhes oferecesse indícios sobre esse perfil. Partiam de algumas hipóteses, como, por exemplo, as dificuldades de natureza econômica que impediam a dedicação aos estudos e a falta de espaços de lazer nos bairros de onde os alunos provinham e que acabavam por transformar a escola nesse espaço de lazer. Uma vez aplicado o questionário, os professores não se consideraram satisfeitos, nem com o instrumento, nem com os resultados obtidos, pois não eram suficientes para explicar os problemas que detectavam na escola.

diferenças em torno da opção sexual são as menos toleradas seguidas pelas questões de natureza sócio-econômica. Preconceitos e discriminações entre homens e mulheres, e entre as diversas etnias, parecem não ocupar o centro dos problemas escolares [nesse estabelecimento].

Essa constatação praticamente minimizava um dos pólos da pesquisa-ação, ou seja, a violência não era o problema central daquela escola. Nesse sentido, o diagnóstico reforçava as hipóteses iniciais do projeto de pesquisa-ação, permitindo ao grupo concentrar-se na proposta de gestão da diversidade. Conforme os relatórios observados, pareceu, então, ao grupo de pesquisa que o objetivo da melhor gestão da diversidade seria contribuir para uma melhoria do Clima da Escola e para a diminuição dos Problemas Escolares, mediante a implantação dos espaços de criação.

Grupos-figura (Professores - Direção - Alunos)

Com os resultados do questionário dos alunos em mãos, o grupo da pesquisa-ação encontrou subsídios para iniciar um diagnóstico qualitativo sob a forma de grupos-figura, e com isto constituir uma etapa de preparação para as intervenções. De acordo com o que foi relatado, os grupos-figura foram inspirados na *intervenção sociológica* de Touraine (1978). A pauta do trabalho nos grupos foi a construção de uma representação estável sobre o clima escolar, com seus problemas e propostas de solução. Tal como na intervenção sociológica, os atores eram convidados a reconstruir analiticamente o sentido de suas práticas, e os pesquisadores buscavam formular hipóteses interpretativas das questões em jogo. Desse modo, as manifestações de professores e alunos nos grupos-figura eram trabalhadas pelo grupo de pesquisa e a eles reapresentadas na forma de hipóteses, que eram reavaliadas pelos grupos. Essa etapa baseou-se na formação de três grupos na instituição: professores, equipe de direção e alunos, capazes de representar as questões ligadas à problemática da violência e da diversidade.

O grupo de professores foi composto por cerca de vinte professores que se envolveram de maneira sistemática na pesquisa, por meio da apresentação de um projeto de intervenção junto a seus alunos e do acompanhamento dos encontros do grupo. É importante mencionar que esses professores obtiveram bolsas de pesquisa concedidas pela FAPESP na Linha Melhoria do Ensino Público. O grupo de alunos foi composto por alunos, do 2º e 3º anos do Ensino Médio, que se mostraram interessados em discutir as questões ligadas ao clima escolar. Esse grupo, subdividido em dois outros, não foi considerado como grupo representativo do conjunto de alunos da escola. O grupo da direção, por sua vez, foi composto pela diretora, duas vice-diretoras e uma coordenadora pedagógica.

Segundo o que foi relatado, os resultados dos questionários referentes aos alunos foram utilizados como elemento desencadeador do debate nos grupos. Assim, o trabalho dos três grupos-figura apoiou-se numa temática similar e seguiu objetivos comuns. A primeira fase teve como principal objetivo criar uma representação estável do clima escolar e da violência escolar, por meio do debate dos dados apresentados pelas respostas dos alunos (*problemas*). A segunda visava ao levantamento de propostas que pudessem de alguma maneira intervir na realidade escolar, com o intuito de melhor gerir a diversidade e a violência (*propostas*). A terceira etapa constituiu-se do confronto das propostas elaboradas pelos professores e das propostas construídas pelos dois grupos-figura dos alunos, na tentativa de estabelecer negociações e a conseqüente definição das primeiras ações. Por fim, a quarta etapa concretizou-se no confronto das propostas elaboradas pelos professores com o grupo da direção, tendo como finalidade a viabilização institucional das propostas.

Apresentam-se a seguir, de modo sintético, os principais elementos, descritos nos relatórios da pesquisa-ação, levantados nesse processo, tomando como parâmetro a formulação da problemática, da perspectiva dos professores, configurada da seguinte maneira:

- As condutas indisciplinadas dos alunos eram sentidas como desrespeito aos professores e impediam o bom andamento das aulas. As transgressões que atrapalhavam as aulas correspondem a inúmeros comportamentos (brincar o tempo todo, chegar atrasado, ficar se mexendo, falar o tempo todo, não prestar atenção, recusar-se a fazer a atividade proposta, etc.) da parte do grupo de alunos como um todo, ou de alunos específicos, em particular.
- Havia um desencontro entre os comportamentos efetivos dos alunos e o que deles esperavam os professores, desencontro agravado pela situação de impotência em que muitas vezes eles se viam por não conseguirem fazer-se obedecer pelos alunos. Havia um hiato entre a percepção, o repertório e a expectativa dos alunos e as dos professores.
- A falta de pré-requisitos ligados aos conteúdos disciplinares e a grande discrepância de recursos e de interesses entre os alunos de uma mesma classe impediam o bom andamento das aulas e o aprendizado dos alunos. Era muito difícil conseguir dar uma aula que atingisse e envolvesse igualmente a todos os alunos.
- Questões ligadas à gestão da escola, envolvendo os vários membros da equipe escolar, colaboravam para o agravamento das dificuldades vividas em sala de aula e dificultavam o enfrentamento delas: a falta de integração e comunicação entre

professores e equipe de direção; indefinições e ambigüidades na atribuição de papéis institucionais (quem faz o quê); atendimento passivo (certa submissão) às ordens emanadas dos órgãos da Secretaria da Educação; uma desorganização infra-estrutural (conservação do espaço, manutenção e distribuição dos equipamentos e materiais).

- Problemas mais especificamente ligados à atuação dos professores também compunham o quadro: havia desunião, incoerência e falta de compromisso em suas atitudes.
- Constatava-se o impacto das mudanças ocorridas tanto na sociedade, quanto no sistema escolar sobre os problemas vividos no trabalho cotidiano na escola. A ampliação do acesso ao Ensino Médio diversificava as características do alunado, não mais selecionado com base no domínio dos conhecimentos ou habilidades escolares, anteriormente considerados pré-requisito; as dificuldades crescentes de inserção no mercado de trabalho rompiam com a relação direta entre escolaridade e emprego; a falta de clareza quanto ao papel do Ensino Médio tornava ambígua a tarefa do professor e o desempenho do aluno; a política educacional autoritária e centralizadora impedia a autonomia da escola e desmobilizava a organização do corpo docente.

Além de problemas, conforme a leitura dos relatórios demonstrou, o grupo de professores formulou também propostas de soluções, que foram apresentadas à direção da escola e que aparecem a seguir na ordem de prioridade estabelecida pelos professores:

- Promover a integração e a comunicação entre os vários membros da equipe escolar (professores, funcionários, direção).
- Mudar a lógica da burocratização que domina o trabalho e as relações na escola; por exemplo, retirar a necessidade de entrega de tarjeta a cada dois meses (mantendo a reunião sobre o desempenho/problemas dos alunos)⁴⁵.
- Redefinir e esclarecer as funções de cada componente do coletivo escolar.
- Mudar a atitude pessoal e a dinâmica institucional no modo de tratar os problemas: exercitar o debate, confrontar posições, sem levar para o lado pessoal.
- Rediscutir e avaliar o projeto de flexibilização do ensino, suas conseqüências sobre o vínculo professor-aluno, o aprendizado do aluno, a organização dos horários de aula.

⁴⁵ Tendo em vista o processo de avaliação dos alunos, em vigor no ano de 2001 nas escolas públicas, as notas eram aferidas bimestralmente e enviadas à Diretoria Regional, na forma de tarjetas preenchidas pelos professores para cada aluno.

- Ampliar os espaços de participação dos professores, funcionários, alunos e famílias, nas discussões das regras de convivência e nas tomadas de decisão que tenham interferência sobre o coletivo (Verbas da APM, Conselho de Escola, etc.).
- Redefinir as formas de controle sobre os alunos, contando com maior respaldo e visibilidade da direção/coordenação.
- Realizar atividades interdisciplinares, que articulem várias disciplinas, aulas e professores.
- Propor atividades cujos conteúdos ajudem os alunos a refletirem sobre seus comportamentos, seus direitos, deveres e valores: projeção e discussão de filme, discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), etc.
- Conseguir um técnico de laboratório, um preparador, para viabilizar o uso dos laboratórios de química e biologia.
- Melhorar o reforço escolar, integrando os profissionais responsáveis, os conteúdos a serem trabalhados e a troca de informações sobre desempenho dos alunos.
- Promover a integração entre a equipe escolar, alunos e famílias (escultura coletiva, jornal de alunos).
- Estar atento às reações dos alunos como termômetro para avaliar a qualidade e adequação da aula.
- Propor atividades com linguagem e recursos que se aproximem mais da realidade dos alunos, de sua maneira de aprender e de ver o mundo.
- Valorizar a participação dos alunos em aula, buscando aproximar-se mais deles.
- Oferecer apoio psicológico aos alunos com dificuldade de comportamento e em situação de dificuldade.
- Obter mais dados sobre os casos de alunos em dificuldade (que criam problemas).

É importante registrar aqui que, segundo os relatórios da pesquisa-ação, a despeito de os dados do questionário dos alunos destacarem as relações de ensino e de aprendizagem como um dos problemas centrais da escola, os professores, nas propostas de solução, só foram contemplá-las em sétimo lugar, em sua ordem de prioridades. Além disso, a amplitude de questões assinaladas indicava expectativas dos professores em relação à pesquisa que incidiam especialmente no relacionamento deles com a direção e com as condições institucionais de exercício do trabalho docente. A preocupação com a análise de suas práticas em sala de aula, ou de sua relação com os alunos era praticamente irrelevante naquele

momento. Os desdobramentos desse movimento se revelariam muito expressivos no desenrolar da pesquisa e seu significado será retomado quando da análise do processo de investigação.

Entrevistas

Ainda, como elemento de diagnóstico qualitativo em relação aos alunos, o grupo da pesquisa-ação fez entrevistas com treze dos alunos que participaram dos grupos-figura, para aprofundar o entendimento do perfil do aluno da escola. Foram conduzidas de modo flexível, visando constituir-se também como momento para alargar a capacidade de reflexão do aluno sobre si mesmo. O roteiro construído propôs quatro eixos, além dos dados pessoais referentes ao aluno:

- vida fora da escola;
- percepções sobre o modo como vê a violência – em suas várias modalidades, incluindo a indisciplina – e suas formas de interação nesse clima;
- relação com o conhecimento;
- perspectivas e projetos.

Em 2003, foi previsto a constituição de outros grupos-figura, reunindo, desta vez, jovens que apresentavam vínculo negativo com a escola. Na impossibilidade de fazê-lo devido à própria dinâmica da pesquisa, que estava em fase de implantação e acompanhamento dos projetos envolvendo todo o grupo de pesquisadores, buscou-se assegurar um novo contato com os jovens que haviam participado dos grupos-figura, tanto para lhes dar um retorno do andamento da pesquisa, quanto para poder acompanhar sua trajetória desde os contatos estabelecidos nos grupos-figura. Segundo os relatórios examinados, com essas ações pretendia-se também conhecer a percepção dos alunos acerca de possíveis impactos da pesquisa na escola. Com isso, foi possível reunir alguns alunos que se encontravam no último ano e outros que já haviam saído da escola.

De acordo com o que foi relatado, a possibilidade de escutar os ex-alunos mostrou-se extremamente interessante. Com efeito, permitiu conhecer um pouco a realidade dos jovens ao saírem da escola e se depararem com a possibilidade de ingresso em um curso superior, ou mesmo no mundo do trabalho. O testemunho de uma delas causou aos pesquisadores um forte impacto, pois lhes foi dito que, depois de terminar o Ensino Médio, sua vida “parou”. Ela não conseguiu emprego, sua mãe não a deixava circular livremente pelo bairro por medo da violência e não tinha dinheiro para pagar a condução necessária para se deslocar até algum

curso pré-vestibular comunitário. Tal depoimento deu pistas ao grupo de pesquisa-ação para uma análise da importância da escola na vida de muitos jovens.

Todavia, o grupo não conseguiu implantar, da maneira como gostaria, todas as ações previstas. Mesmo assim, avaliou que a análise do material, representado pelos dados do questionário, dos registros dos debates nos grupos-figura em 2002, das entrevistas individuais com treze alunos e do contato com o pequeno grupo de discussão em 2003, permitiu a compreensão de aspectos importantes da experiência escolar desses jovens, reforçando a convicção de que é importante desenvolver pesquisas e implantar intervenções nesse segmento da educação escolar.

IV. Preparação para a implantação das intervenções

Esta etapa da pesquisa iniciou-se em agosto de 2002 e coincidiu com o acolhimento de novos professores bolsistas para trabalhar na pesquisa, após o processo vivenciado com o grupo-figura. Para viabilizar uma maior participação de interessados, constituiu-se o Grupo de Professores I (GPI) e o Grupo de Professores II (GPII). Cada um deles, que se reunia semanalmente, foi coordenado por uma das pesquisadoras docentes da universidade; o primeiro com quinze professores e o segundo, com onze. Para a integração de novos professores na pesquisa, reabriu-se o processo de inscrição e seleção dos interessados, mediante a apresentação de um projeto que levasse em conta toda a discussão e a sistematização já efetuadas. O GPII constituiu-se principalmente de professores novos, mas acolheu também alguns antigos que estavam com problemas de horário. Pela mesma razão, o GPI acabou também por congrega professores novos na equipe. Segundo o que foi registrado, essas medidas alteraram a dinâmica de funcionamento de cada grupo por um período determinado. Nesse sentido, será descrito o processo inicial de trabalho de cada grupo separadamente.

Como no caso do grupo de professores, o grupo de direção também foi mantido, composto de três membros. Ele trabalhou os aspectos da definição de seu papel diferenciado na instituição, analisando e manifestando-se em relação às propostas dos grupos-figura de professores. Conforme os relatórios analisados apontaram, foram detectados problemas de comunicação entre os dois grupos, que se desdobraram em questões sobre a gestão escolar, indicando a necessidade de um cuidado especial na formação e aperfeiçoamento desses grupos.

Grupo de Professores I (GPI)

Antes de o grupo partir para a implantação dos projetos propriamente dita, avaliou-se a necessidade de uma fase intermediária em que eles fossem rediscutidos à luz das questões trabalhadas na fase de diagnóstico. Segundo o que foi relatado, como a elaboração de um anteprojeto individual foi uma condição para o engajamento na pesquisa, essa fase preparatória visou estabelecer relações entre os projetos de intervenção anteriormente vislumbrados e as problemáticas construídas; bem como discutir e propiciar as condições institucionais para implantar as intervenções. Foi possível identificar dois momentos nesta etapa de preparação, conforme descrito a seguir.

De acordo com os relatórios da pesquisa-ação, foram feitas algumas reuniões para os professores apresentarem seus projetos e, desse modo, poderem deixá-los mais adequados e ajustados às questões construídas na fase diagnóstica. Esses encontros visavam ainda viabilizar a articulação dos projetos entre si, implicando, portanto, sua reestruturação. Conforme ia sendo feita a apresentação e a problematização dos projetos, tornou-se possível perceber objetivos comuns que estavam norteando as ações, os quais foram formulados pelos pesquisadores da universidade e submetidos à discussão com os professores, propondo uma maior articulação entre os projetos.

Foram quatro os objetivos formulados, que, por sua vez, continham correspondência aos conteúdos previstos nas propostas de intervenção dos professores e, de certo modo, se articulavam com imperativos contemporâneos, quais sejam:

- Resgatar o sentido do conhecimento mediante abordagens ampliadas do conteúdo escolar, visando mudar a relação do aluno com o conhecimento. (*Sensibilização e compreensão de problemas do meio ambiente natural e social; elaboração de formas de atuar para contribuir para solucioná-los. Por exemplo: Biologia, Arte, História, Geografia*).
- Ampliar os recursos de sociabilidade em direção aos valores de tolerância e respeito, às possibilidades de cooperação e convívio em grupo. (*Por meio de conteúdos históricos ou sociais, estudando, por exemplo, o "nazismo" e a situação dos bairros periféricos de São Paulo, por meio de ações que impliquem a cooperação, como a participação em campeonato esportivo, a realização de trabalho com textos de teatro e montagem de peças*).
- Auxiliar os alunos a lidarem e administrarem seus próprios conflitos, a se conhecerem e se situarem melhor no mundo. (*Espaços de debate, espaços de escuta, jogos e dramatizações, conteúdos da filosofia*).

- Resgatar a auto-estima e as possibilidades de aprendizagem de alunos com dificuldade, num movimento em que o professor vai à direção do aluno, propõe que ele mostre suas potencialidades, não se restringindo somente às habilidades escolares. *(Aulas de reforço ministradas pelo próprio professor, relacionar matemática e música, proporcionar a produção de objetos com utilidade e potencial de venda).*

Durante esse processo, conforme o que foi relatado, notou-se um apego grande dos professores aos seus projetos de intervenção; pois, na verdade, estes projetos representavam um momento de criação e de autoria. A maior parte dos professores manteve, em suas linhas principais, os projetos inicialmente esboçados. Apesar disso, percebeu-se que houve progresso no sentido da articulação entre os projetos, com o nascimento de parcerias antes inexistentes e a inserção de cada projeto num quadro de preocupações comuns.

Grupo de Professores II (GPII)

Nos relatórios da pesquisa-ação consta que a criação deste grupo coincidiu com um momento de maior mobilização da escola que, decidiu participar de um projeto promovido pelo SESC-Itaquera e o jornal **O Estado de S. Paulo**. Considerou-se que sua participação nesse projeto poderia constituir-se em mais uma oportunidade de mobilizar o conjunto de professores, e também, transformar-se numa espécie de piloto para a implantação dos outros projetos. Dessa forma, durante certo período, abriu-se espaço para informes sobre seu andamento.

Além disso, o grupo foi constituído com a perspectiva de encaminhar a implantação das propostas apresentadas pelos professores, levando em consideração o trabalho de construção da problemática e de propostas de solução já realizado na etapa anterior. Por essa razão, além do perfil dos professores integrantes (mais novos e com vínculos diferenciados do ponto de vista funcional), o andamento da discussão sobre a articulação dos projetos com a problemática da pesquisa foi bem mais abreviado, revelando uma familiaridade do grupo com as questões que estavam sendo debatidas. Desse modo, quando, em final de setembro, foi promovido um encontro de todas as equipes para socializar os projetos, esse grupo já tinha alcançado o mesmo patamar do GPI.

Portanto, ainda segundo os relatórios, sua participação nessa etapa de implantação foi praticamente em paralelo em termos de procedimentos, problemática e documentos trabalhados. O grupo de pesquisadores procurou garantir esse paralelismo, confrontando e analisando semanalmente os registros de reunião e levando em conta as propostas e

construção do trabalho nos dois grupos do mesmo modo. Nesse sentido, as questões apresentadas na descrição do trabalho realizado no GPI também se aplicam a este grupo.

Constituição de um Comitê de Implantação

A constituição do comitê foi vista pelo grupo da pesquisa-ação como solução para impasses que iam surgindo durante a pesquisa e também como uma proposta de experiência de uma forma de gestão mais participativa. De acordo com os relatórios, ao longo da pesquisa, o grupo se deparou com problemas na gestão da escola, os quais tiveram dificuldade de encaminhar, por extrapolarem o objeto da pesquisa (embora nela interferissem) e pela amplitude que assumiam. A construção do diagnóstico qualitativo, na primeira fase, havia aberto demasiadamente o raio dos problemas a serem enfrentados, conforme já demonstrado. Nas situações de confronto entre os grupos-figura, em muitos casos criaram-se expectativas de solução, que estavam além do âmbito da pesquisa e que não puderam ser atendidas. Percebeu-se a necessidade de clarear os objetivos da pesquisa, de modo que só haveria referências à gestão da escola naqueles aspectos que fossem, de fato, pertinentes à implantação dos projetos de intervenção na prática educativa. Essas foram as circunstâncias que incentivaram a formação do comitê. Dele, então, participaram a diretora, dois representantes de cada grupo de professores, dois representantes da equipe de pesquisadores e dois representantes de alunos. Ficou evidente tratar-se também de um exercício interessante de uma gestão mais participativa e transparente, sem, no entanto, imiscuir-se em assuntos internos da escola, não diretamente concernentes à pesquisa.

Os relatórios da pesquisa-ação indicam que em reunião entre professores e direção, foram definidas as linhas básicas da missão e funcionamento do comitê. Ficou estabelecido que teria o objetivo de oferecer subsídios operacionais para a implantação de ações delineadas pelos projetos, assim como avaliar e reavaliar constantemente o seu andamento e desenvolvimento, visando a manter os objetivos inicialmente propostos. Definiu-se, ainda, como seu objetivo, ser um vínculo e canal de comunicação entre os vários segmentos envolvidos na pesquisa-ação. Ressalta-se que, para a elaboração dessas linhas, buscou-se envolver ao máximo a equipe de direção, para que seu lugar na instituição escolar fosse preservado e valorizado.

Para conduzir os trabalhos do comitê, a equipe de pesquisa avaliou ser necessário o auxílio de um assessor externo, isto é, um elemento alheio ao processo desenvolvido até então, que ajudasse a retomar o distanciamento entre a equipe da universidade e a escola que, de certa forma, haviam perdido naquele momento da pesquisa. Convidaram o Professor

Doutor Elie Ghanen, também docente da FEUSP, com larga experiência em intervenções junto a equipes escolares. Seu papel era o de exercer a escuta, auxiliar na tomada de decisões operacionais e permitir um maior distanciamento, - especialmente da equipe de pesquisadores,- para a análise dos processos da pesquisa e dos procedimentos de planejamento e execução dos projetos.

Na perspectiva relatada pelo grupo, apesar do curto período de funcionamento do comitê, as ações desenvolvidas demonstraram ser importante e necessária essa instância para a implantação dos projetos nessa fase inicial. Todo o levantamento de necessidades, em termos de recursos humanos e materiais, foi por ele coordenado. Os professores representantes dos dois grupos fizeram um levantamento bastante minucioso do curso das atividades, dos espaços e horários utilizados e dos alunos integrantes. Esse levantamento permitiu uma visão ampla do alcance dos projetos executados.

Assim, de acordo com os registros do grupo, foi possível perceber que 1.115 alunos estiveram engajados em, pelo menos, um projeto, e 756 participaram de mais de um projeto. Esse resultado surpreendeu a todos, já que representou 1/3 do total de alunos da escola. Além disso, avaliou-se que foi também solucionada a questão que preocupava a maioria dos pesquisadores da universidade e da escola, de que a pesquisa não atingiria os alunos do noturno, uma vez que houve um número exatamente idêntico de classes envolvidas em cada período.

Estudo e reflexão teórica

De acordo com os relatórios lidos, ao longo do trabalho desenvolvido durante os dois anos de pesquisa, foram identificados alguns temas que precisariam ser mais debatidos com os professores. Várias foram as ocasiões em que elementos dos grupos de professores explicitavam o pedido de um aprofundamento teórico, um desejo de “estudar junto”. No primeiro ano, com base nas questões propostas no projeto de pesquisa e nas discussões travadas, compuseram-se alguns temas para nortear uma fase de estudo e maior aprofundamento teórico, com leitura de textos e discussão nas reuniões semanais dos grupos de trabalho. Os temas foram apresentados a cada um dos grupos de professores que manifestaram suas urgências e preferências, com base no que os textos foram selecionados, e compuseram o programa de estudo. Abaixo, a relação de temas e sub-temas propostos⁴⁶:

1) Relações entre escola e sociedade: as finalidades e desafios da educação atual.

⁴⁶ No Apêndice E. encontram-se listadas as referências bibliográficas do programa de estudo e reflexão teórica dos grupos de professores da pesquisa-ação.

Implicações da ampliação do acesso à escola, a relação entre escola e mundo do trabalho.

2) O olhar e as práticas escolares.

O olhar da escola sobre os alunos, o papel da psicologia, a questão da violência e da indisciplina, avaliação.

3) O ofício e o papel do professor.

Relação professor aluno, a questão da afetividade e do vínculo, entre o acolhimento e o confronto.

4) O jovem, seu desenvolvimento, seus projetos e a escola.

Elementos para compreender a adolescência, relação com o saber, a perspectiva do jovem.

Segundo os relatórios da pesquisa-ação, no ano de 2003, a leitura e a discussão de textos incidiram mais de perto na problemática da pesquisa, na apropriação mais apurada dos conceitos de violência e de diversidade e também na questão da juventude, em função das questões levantadas durante a apresentação dos projetos em implantação⁴⁷.

Ações realizadas junto à direção

Desde o início do projeto, o grupo da pesquisa-ação tinha estabelecido que o papel da direção na pesquisa era dar suporte institucional às intervenções a serem realizadas pelos professores. Mesmo assim, porém, decidiu-se por manter reuniões semanais com os membros bolsistas dessa equipe (no início quatro, e três a partir do meio do ano). Assim sendo, segundo os relatórios do grupo, ao final do ano de 2002, conseguiram chegar a um formato adequado para a atuação junto à equipe de direção. Ao invés de fazer reuniões só com os pesquisadores da universidade, participariam do então criado “Comitê de Implantação”, constituído, ainda, por dois representantes de cada grupo de professores, por membros da equipe de pesquisadores da universidade e por dois representantes de alunos.

Desse modo, foram pautadas as seguintes metas de ação para o grupo de direção para o ano de 2003:

- obter apoio institucional e logístico para a implantação dos projetos de intervenção dos professores;
- favorecer o transbordamento da pesquisa (suas ações e resultados) junto a toda a equipe escolar e à comunidade;

⁴⁷ É importante assinalar que, paralelamente, o grupo de pesquisa da universidade também procedeu a um estudo teórico sobre questões relevantes para a pesquisa, lendo textos de caráter metodológico, bem como sobre a questão da diversidade, em várias de suas vertentes.

- favorecer a continuidade do trabalho após o término do financiamento FAPESP.

V. Implantação, acompanhamento e avaliação das ações

A implantação piloto dos projetos, realizada em fins de 2002, atingiu um significativo contingente de alunos dos três períodos de funcionamento da escola. Conforme o que foi relatado, esse resultado fortaleceu as expectativas do grupo para o trabalho do ano seguinte, que teria como tônica a implantação, o acompanhamento e a avaliação dos projetos concebidos pelos professores.

Foram mantidas as reuniões semanais com os dois grupos de professores, objetivando planejar, discutir, relatar e avaliar as experiências de implantação de suas intervenções, dos espaços de criação. Nessa segunda etapa, que se estendeu até o final do projeto, também foram mantidas reuniões de estudo, nas quais as discussões partiam dos comentários de textos previamente lidos por todos do grupo, e ia se modificando o papel dos pesquisadores da universidade, ou seja: sempre mantendo a posição de escuta aos professores, os pesquisadores passaram a problematizar mais diretamente suas posições, buscando apontar eventuais contradições, indagando sobre seus pressupostos e explicitando mais sua perspectiva de análise.

De acordo com os relatórios examinados, a dinâmica das reuniões foi marcada pelas discussões em torno da prática pedagógica, com ênfase no relato das ações de intervenção dos integrantes da pesquisa, e, ainda, pela discussão de textos. Os relatos sobre os projetos de intervenção eram feitos de modo sistemático, pois, a partir do momento em que foram sendo acompanhados pelos pesquisadores, passaram a ser apresentados por parte do(s) professor(es) responsável(eis), com a colaboração do pesquisador parceiro da universidade. Mas ocorreu também num processo assistemático, traduzido por exposições espontâneas, para ilustrar temas em discussão, as quais foram se tornando cada vez mais freqüentes nas reuniões. Segundo os relatórios da pesquisa-ação, o papel dos pesquisadores da universidade nas reuniões assumiu um olhar mais distanciado que, ao mesmo tempo, acolhia e questionava as falas do grupo. Talvez, devido a um vínculo de confiança já mais fortalecido com os professores, os pesquisadores da universidade se permitiram ir mais a fundo na problematização das falas, assumindo posições (que, em muitos momentos, significavam oposições) mais claras do que na primeira etapa da pesquisa, quando a preocupação

predominante era acolher as idéias para construir uma representação estável da percepção dos professores acerca do clima escolar.

Cumprir lembrar a avaliação de que, no ano anterior, o grupo passou por um momento de confusão quanto aos objetivos da pesquisa, expresso na frustração de alguns professores quanto à articulação com a direção da escola, da qual esperavam ser atendidos nas demandas formuladas na etapa diagnóstica. Em vista disso, o grupo de pesquisadores da universidade assumiu uma posição de maior prudência nas situações em que a gestão da escola emergia como tema das discussões. Logo no início do ano, esclareceram os limites da pesquisa no trabalho com esta instância: o foco era a ação dos professores e não a da equipe de direção, cujo papel era favorecer as condições de viabilização dos projetos.

A partir da leitura dos relatórios, percebe-se que outro elemento caracterizou a dinâmica das reuniões realizadas em 2003. Tratava-se da preocupação com o término do projeto no final do ano e com a necessidade de fortalecer o grupo de professores para poderem prosseguir num trabalho de reflexão e investigação, independentemente da presença dos pesquisadores da universidade. Como medida concreta, visando dar mais autonomia ao grupo, os pesquisadores da universidade reduziram sua presença nas reuniões a partir do segundo semestre. Começaram, então, participando de uma em cada duas reuniões, depois espaçaram ainda mais, fixando sua presença a cada três semanas. Na ausência dos pesquisadores da universidade, os professores continuavam se reunindo, trabalhando com base em propostas elaboradas com a participação de todos. Semanalmente, eram enviados e-mails com as atas que relatavam o teor do trabalho realizado.

Além destas, segundo o que foi registrado pelo grupo, outras preocupações marcaram as pautas e as dinâmicas das reuniões de trabalho ocorridas em 2003:

- A consolidação da atitude de refletir sobre a prática pedagógica, perguntando-se sobre o sentido das condutas dos alunos e das suas próprias, num movimento de implicação na análise das situações pedagógicas. Além de presente nas pautas e nas problematizações dos pesquisadores da universidade, a consolidação dessa atitude foi seguida da proposta de reflexões escritas aos professores, tanto no sentido de relatos de prática, sob a forma de diários de bordo, como de síntese de textos discutidos. A proposta de tarefas escritas ao longo do ano visou também preparar a redação do relatório individual a ser encaminhado à FAPESP no final do ano.
- A aproximação dos professores frente ao universo dos alunos, reduzindo o hiato entre suas próprias percepções e as dos jovens.

- A superação da idéia de que o não-domínio, pelos alunos, dos conteúdos e habilidades considerados como pré-requisitos pelos programas escolares é um obstáculo ao ensino e à aprendizagem, favorecendo a criação de novos repertórios para lidar com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula.

Os projetos implantados

De acordo com o que foi relatado, o grupo de pesquisa-ação iniciou o ano de 2003 destacando que a implantação dos projetos deveria ser atividade prioritária. Se, no ano anterior, os pesquisadores da universidade pediam calma aos professores, que manifestavam ansiedade em partir logo para a prática, neste eram os próprios pesquisadores que os lembravam da necessidade de implantar efetivamente os projetos, para que houvesse tempo maior de reflexão sobre eles. Desse modo, os projetos foram gradativamente sendo postos em prática, alguns desde o início do ano. Apesar do adiamento nos prazos imaginados, ficou visível o envolvimento da maioria dos professores nas suas novas experiências pedagógicas.

A seguir, um panorama geral do conjunto de projetos desenvolvido na fase de implantação.

Estudo do Meio: *História dos Bairros* (História), *Violência e Diversidade na Perspectiva do Aluno* (Geografia e Artes), *Reciclagem do Lixo* (Biologia).

Línguas Estrangeiras: *Inglês e Espanhol Contextualizados*.

Laboratórios: *Laboratório de Química, Ciência e Experimentação no Cotidiano* (Biologia), *Inclusão Digital: diminuindo a exclusão social* (Matemática), *Oficinas Ecológicas* (Química).

Identidade, projeto: *Desmistificando e Orientando sobre o Mercado de Trabalho e a Escolha Profissional* (Psicologia), *Convivências* (Matemática), *A transformação como Processo* (Filosofia), *Os Jovens e a Sexualidade* (Psicologia e Geografia) *Reforço e Aprofundamento em Matemática, Matemática Cotidiana*.

Tendo em vista os elementos que foram apresentados, bem como aqueles, já registrados, no período de implantação piloto, o grupo de pesquisa-ação, em seus relatórios, avaliou como positivo o impacto dos projetos de intervenção dos professores sobre os alunos. Em termos quantitativos, foram registradas 2.090 participações nos projetos promovidos pelos professores, em 2002, e 2.600 nas ações desenvolvidas em 2003. O grupo considerou esses resultados bastante significativos, levando-se em consideração as dimensões da escola com que trabalharam, funcionando em três períodos, com 3 mil alunos, e a pequena parcela de professores envolvidos na pesquisa.

Para o grupo de pesquisadores da universidade, a leitura do conjunto dos relatórios finais dos professores permitiu, ainda, qualificar esse impacto. Foram inúmeras as menções de avaliações dos alunos sobre o significado de sua participação nessa experiência. Elas revelaram percepções muito positivas e diferenciadas, e em alguns casos se configuraram em oportunidades para o aluno estabelecer comparações entre as condutas de seus vários professores, criticando aqueles que não os respeitavam ou se impacientavam com suas atitudes. Em outros casos, em especial nas atividades de laboratório, ilustraram percepções de que algo estava mudando na escola. De acordo com a avaliação contida nos relatórios da pesquisa-ação, essas manifestações, em sua maioria, demonstraram, sobretudo, o efeito que as atividades provocam na elevação da auto-estima dos alunos, uma vez que passam a ver sentido no que lhes era ensinado.

Os professores, por sua vez, de igual modo, apresentaram em seus relatórios, uma avaliação dos grupos/classes com os quais trabalharam nos projetos, destacando algumas mudanças significativas nos comportamentos de alunos resistentes, passivos, desinteressados e "bagunceiros". Eles relatavam, em suma, transformações no comportamento "indisciplinado" dos alunos, motivo das principais queixas do corpo docente no início do processo de pesquisa-ação.

A despeito do impacto positivo nos alunos registrado nos relatórios dos professores, o grupo de pesquisa-ação, em seus relatórios, propôs, ainda, a possibilidade de aprofundar a análise, confrontando os resultados da pesquisa-ação com fenômenos já estudados na literatura como o efeito Hawthorne, ou as profecias auto-realizadoras que se referem aos resultados induzidos em situações experimentais. Por outro lado, considerou-se que foi também visível, quanto aos projetos de intervenção, que as reações e respostas dos alunos estiveram claramente ligadas a mudanças introduzidas pelos professores no conteúdo ministrado, ou nos procedimentos de trabalho com os alunos. Estabeleceu-se, portanto, na visão do grupo de pesquisa-ação, uma nova relação com o objeto de saber, um dos objetivos principais dos *espaços de criação* propostos.

3.1.2. A reflexão sobre a experiência: aspectos de formação

A modalidade de formação baseada na pesquisa-ação prevê a existência de um espaço onde o professor possa refletir sobre o que se passa no meio escolar, e sobre os processos que

ocorrem na instituição e configura-se, portanto, como uma espécie de investigação ativa, que busca utilizar os próprios recursos do contexto em suas ações. Com isso, essa abordagem pode ser entendida como uma tomada de posição fundamental quando está em jogo a formação continuada de professores, como alerta Nóvoa (1999), no sentido de constituir um espaço coletivo de construção de idéias e de reflexão sobre a experiência, propiciando a emergência de práticas pedagógicas diversas.

No desenrolar da experiência da pesquisa-ação estudada foram produzidas transformações de variadas amplitudes no que se refere ao processo de formação que os professores vivenciaram no correr do tempo. A partir da descrição colocada no subitem anterior e com o exame das revistas da área, anteriormente apontado, pode-se inferir a respeito das relações dessa experiência com o contexto dos trabalhos na área da formação de professores, bem como a situação no quadro delineado sobre a produção relativa à pesquisa-ação. Trata-se de buscar pensar a experiência por relação e contraste.

Em linhas gerais, considera-se, aqui, que a experiência esteve articulada com o contexto da área de formação de professores pela ênfase dada à tendência de desenvolver a prática reflexiva. Com efeito, a pesquisa-ação pautou suas ações na idéia de reflexão contínua sobre a prática e de reconhecimento da voz dos professores no próprio contexto de formação. A experiência também esteve próxima daquilo que dizia respeito à produção ligada à pesquisa-ação, uma vez que propôs melhorar a prática a partir das possibilidades de formação e de mudança participativa, por meio de um processo coletivo de reflexão contínua sobre a ação, no qual se abre o espaço para se formar sujeitos pesquisadores. No entanto, embora os princípios de ação baseados na reflexão tenham sido próximos a tais perspectivas, conforme a análise dos relatórios já indicados, compreende-se que o grupo envolvido nessa experiência se apoiou em determinados pressupostos e trabalhou a partir de uma metodologia específica, construída de maneira coletiva, através de estratégias formativas que ligavam pesquisa e ação numa abordagem em espiral.

Avalia-se que a pesquisa-ação estudada, pressupunha que a reflexão já ocorria no cotidiano de trabalho que envolve a função docente, precisando apenas de tempo e espaço para ser sustentada. Não se pretendia, portanto, mudar crenças e valores, mas deslocar o olhar a partir da discussão e reflexão contínua, de modo a trazer as concepções para a esfera do debate e, de maneira cooperativa, construir outros saberes e representações dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Nessa medida, a relação com o saber estaria mais ligada à metodologia construída do que aos resultados obtidos ao final dos trabalhos. Para isso, foi necessária, sobretudo, a implicação de todos os envolvidos, aliada à vontade em participar do

processo. A dimensão da implicação, portanto, adquiriu contornos relevantes no contexto da proposta de uma situação de interação coletiva. Implicar-se, segundo Barbier (2002, p. 101), “consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro”, isso por meio do próprio olhar e de sua ação singular no mundo.

Na situação de interação se abre o lugar para o imprevisível, justamente porque não se pode antecipar a forma como cada participante da discussão vai expressar suas singularidades no espaço coletivo. Desse modo, o rigor do método da pesquisa-ação, tal como foi percebido na experiência em questão, reside na coerência das interpretações propostas no momento da ação ou, mesmo, no momento do imprevisto. Nesse espírito de reflexão permanente sobre a ação a partir do olhar de ângulos diferentes é que a abordagem se desenrola numa espiral, com suas fases de planejamento, de ações, de observação e de reflexão e, em seguida, um novo planejamento da experiência em curso (BARBIER, 2002)⁴⁸. Partindo desse sentido de movimento, pode-se refletir, com base nos relatórios examinados, sobre aspectos que contribuíram para a formação de professores no contexto da experiência levada a termo.

A proposta de um diagnóstico garantiu que o planejamento das ações partisse da percepção do próprio contexto. Embora o projeto da pesquisa-ação previsse o trabalho com a gestão da violência na escola, os resultados obtidos com os questionários e os grupos-figura – que se constituíram em instrumentos de pesquisa mais interativos –, na etapa diagnóstica, apontaram a importância da ênfase na questão da diversidade, mais do que da violência, propriamente dita. Assim, na pesquisa-ação procurou-se acolher a demanda, e não suscitá-la. A forma como foi feita a aproximação entre o grupo de pesquisadores da universidade e a escola também indica a dimensão coletiva de definição do problema investigado e trabalhado. Os projetos dos professores elaborados com foco no tal problema foram, por sua vez, sendo discutidos e reformulados individual e coletivamente, na medida em que os pesquisadores da universidade, enquanto mediadores, não só fizeram devolutivas por escrito dos projetos, como ainda organizavam discussões dos grupos de professores a respeito de cada um dos trabalhos.

As ações da fase em que os projetos dos professores da escola, elaborados em parceria com os professores da universidade, iam sendo implantados junto aos alunos, com vistas a estabelecer espaços de criação para a gestão da diversidade, guardavam sua força maior na intencionalidade com que foram planejadas. O que qualificava essas ações era a forma como foram planejadas, discutidas e acompanhadas. O caráter de espaço de criação, no interior de

⁴⁸A abordagem em espiral da pesquisa-ação defendida por Barbier é inspirada nos trabalhos de Kurt Lewin, apontado por muitos como o inventor dessa metodologia de pesquisa (Cf.: LEWIN, Kurt. **Psychologie dynamique**: les relations humaines. 4. ed. Paris: PUF, 1972. ed. original, 1931.).

um projeto de pesquisa, possibilitou que os professores se movimentassem e experimentassem modos diferentes de trabalhar mais implicados com o diálogo.

Quanto à observação e à reflexão, compreende-se que os pesquisadores da universidade questionaram continuamente os pesquisadores da escola a respeito da pertinência da dimensão teórica, discutida no interior dos chamados grupos de professores, no que dizia respeito às situações concretas ponderadas e vivenciadas nos projetos de intervenção. Esses questionamentos eram feitos a partir do ponto de vista daqueles que mediavam e provocavam problemas a serem pensados. A leitura e a discussão de textos científicos de outros autores, bem como a leitura e a escrita dos próprios textos – os registros do grupo, escritos individualmente ou de maneira coletiva –, contribuíram nesse processo de reflexão. O olhar e o registro de parceria dos pesquisadores da universidade que acompanharam de perto os projetos de intervenção na escola, numa espécie de observação participativa, de igual modo, traziam elementos que problematizavam comportamentos, idéias e valores, de modo que nada pudesse ser visto como “absoluto”, porque vivido. O movimento de observação e reflexão mostrou a importância de que, na dimensão de um trabalho coletivo e cooperativo que buscou a horizontalidade de relações, não deveriam ser perdidos os papéis e as funções de cada um no interior do grupo. As discussões coletivas foram centradas nos problemas a resolver nos projetos e relatórios, o que demandava diferentes tipos de encaminhamentos, de acordo com as funções que cada um desempenhava no grupo.

Na pesquisa-ação, conforme se pode perceber na experiência aqui tratada, as hipóteses emergem das próprias ações, já que não há um ponto definido a se chegar de antemão. Por isso, os projetos de intervenção precisaram ser planejados e reformulados continuamente ao longo do processo – o que condiz com o princípio de criação que os norteava. Ao se conhecer a realidade, por meio de instrumentos de investigação quantitativos e qualitativos (questionários e grupos-figura), bem como pela observação das ações (projetos de intervenção), os dados eram retransmitidos à coletividade para que, assim, se avaliassem e analisassem os problemas encontrados e fosse formulado um novo planejamento da experiência em curso, como no caso da organização do “comitê de implantação”, que não foi previsto no projeto original da pesquisa-ação.

No âmbito de uma proposta de pesquisa-ação realizada em espiral, um processo formativo, como esse aqui analisado, requer, conforme já sugerido, a implicação e um diálogo no qual a escuta seja incorporada⁴⁹. Na escuta, o sujeito se propõe a sentir o universo afetivo,

⁴⁹ A idéia de escuta sensível em Ciências Humanas está ligada à proposta da abordagem transversal de Barbier (1985; 1993; 1996; 2002).

cognitivo e imaginário de quem fala para compreendê-lo em toda a complexidade de sua existência. Aquele que se dispõe a escutar não interpreta fatos, mas deixa-se surpreender pelo desconhecido. Dessa maneira, a escuta requer uma espécie de presença meditativa que exige a espontaneidade do “estar aqui e agora” e a capacidade de ação imediata, que se encaixa no acontecimento. A capacidade de escuta, portanto, está intrinsecamente relacionada com os saberes daquele que se propõe a escutar, que, no caso aqui tratado, foram os pesquisadores da universidade. Nesse sentido, cabe apontar a crítica de Azanha (1992) a respeito das limitações inerentes à metodologia da pesquisa-ação, já que, no ponto de vista do autor, o sucesso desse tipo de empreendimento estaria mais relacionado com as qualidades pessoais dos pesquisadores do que com a metodologia em si. Trata-se de algo, de fato, difícil de avaliar. Sustenta-se aqui que ambos os fatores estiveram conectados, ou seja, metodologia e capacidade dos pesquisadores de atribuir sentidos às ações.

Nessa perspectiva, a escuta está ligada às possibilidades de reflexão e de emergência de sentidos novos das experiências vivenciadas por sujeitos que assumem a postura investigativa, na qual não há lugar para julgamentos. Segundo Barbier (2002, p. 94),

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.⁵⁰

Não há lugar para julgar o discurso do outro no contexto de um trabalho que propõe pautar suas ações de formação nas reflexões de forma coletiva. Não cabe julgar o discurso do outro quando se tem por objetivo gerir a diversidade presente em um determinado espaço educativo. Acredita-se que quem vai ser escutado tem algo a dizer, tem um saber, no seu sentido mais amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes do profissional, conectando prática e saber, conforme já referido. Partindo dessa visão, supõe-se que, no contexto da pesquisa-ação, muito se disse e muito se escutou sobre a problemática da diversidade acolhida como uma demanda pelo grupo em seu processo espiralado de análise e reflexão permanente sobre a ação.

⁵⁰ Essa noção de escuta é muito próxima do conceito de aceitação incondicional do outro desenvolvido por Carl Rogers (Cf. ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.).

4. OS DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A DIVERSIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO FORMATIVA COM PROFESSORES

Nos itens e subitens anteriores foram situadas as condições de produção das práticas discursivas a serem analisadas, tanto do ponto de vista mais amplo, relacionado ao campo educacional e à área da formação de professores ao qual se reportam, como no que se refere ao processo específico, vivenciado em uma determinada experiência de pesquisa-ação formativa com professores. Mesmo partindo das considerações sobre essas posições, certamente será uma tarefa difícil vincular as transformações resultantes dessa experiência, - sustentada pela escuta, - à reflexão que foi elaborada de maneira coletiva a respeito da diversidade na escola. Acredita-se que tal movimento pode ser compreendido por meio de uma aproximação do discurso produzido em torno dessa problemática. Sendo assim, visando compreender os deslocamentos sobre a diversidade operados na experiência de pesquisa-ação, interessa pontuar alguns aspectos referentes à produção discursiva nesse contexto.

4.1. A PRODUÇÃO DISCURSIVA NA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

Acredita-se que a escuta permeou a experiência de pesquisa-ação e possibilitou a emergência de deslocamentos discursivos em torno da diversidade no processo de interação e colaboração recíproca que se desenrolou numa espiral. De acordo com o que foi colocado, a escuta requer a capacidade de ação imediata, que se encaixa no acontecimento, de modo que o lugar do acontecimento se torna proveitoso para a pesquisa que aqui se desenvolve. Capturando instantes de acontecimentos sob a forma de práticas discursivas, pretende-se compreender um pouco das idéias plurais construídas a respeito da diversidade no interior desse processo formativo.

A relação e o contraste com a produção científica no campo da educação na área de formação de professores e da pesquisa-ação amparam a compreensão das condições de produção do discurso sobre a diversidade no interior da experiência de pesquisa-ação. Trata-se aqui de analisar um trabalho desenvolvido para investigar a produção discursiva. A partir da noção de discurso, proposta por Bourdieu (1996), pode-se considerar que as propriedades formais das produções lingüísticas desvelam seu sentido somente quando referidas às

condições sociais de sua produção, incluindo as posições ocupadas por seus autores no campo de produção e o mercado para o qual foram produzidas, conforme já discutido anteriormente. Assim, em um trabalho que envolve a compreensão do discurso, é fundamental enfatizar os efeitos de suas condições sociais de produção e circulação, destacando a noção de que cada palavra assume sentidos diferentes, conforme a interpretação do emissor e do receptor.

Com uma análise das condições de produção no horizonte, passa-se ao olhar para a produção discursiva em si. Retomando, sucintamente, podem-se resumir as ações empreendidas pela pesquisa-ação em dois momentos. Num primeiro, foi realizado um diagnóstico acerca do “Clima Escolar”, percebido pelos seus diversos atores, abrangendo as múltiplas relações presentes no contexto escolar⁵¹. A partir do diagnóstico, o segundo momento foi baseado na implantação de projetos de intervenção dos professores, concebidos como espaços de criação, junto aos alunos da escola⁵². Com a implantação dos projetos dos professores, buscou-se uma melhor gestão da diversidade com vistas a diminuir situações de violência no âmbito da instituição. Ao longo de todo esse processo, houve inúmeras discussões e foram produzidos diversos materiais sobre as problemáticas levantadas. As atividades envolveram a presença dos pesquisadores da universidade no cotidiano da escola durante dois anos, incluindo um trabalho de parceria permanente com os professores da escola ligados de maneira sistemática com a pesquisa. É sobre alguns dos registros desse processo, para além dos relatórios já mencionados, que o exame do discurso será apoiado.

O material produzido a partir da referida pesquisa-ação é muito vasto e oferece margem para os mais variados tipos de análise, de modo que justificar recortes torna-se uma tarefa importante. Assim, optou-se pelo exame de parte desse material, mais especificamente, os registros das reuniões, anteriormente descritas, que envolviam o grupo de professores da universidade com sua equipe e o grupo de professores da escola. Essas reuniões aconteceram semanalmente durante todo o período em que a pesquisa empreendeu ações diretamente na escola⁵³. Os registros das reuniões foram elaborados em simultâneo por um dos membros da

⁵¹ Principais ações dessa etapa: Período Preparatório (reuniões com professores); Questionários sobre o “Clima Escolar” (pertencimento, relações, justiça, violência), respondidos por alunos e profissionais; Grupos-figura de alunos e de professores (construção de representação estável sobre o clima da escola).

⁵² Principais ações dessa etapa: Entrevistas com alunos; Grupos de Professores (GPI e GPII); Implantação e acompanhamento de projetos de intervenção junto aos alunos (Espaços de Criação – espaços reais de escuta, de conhecimento dos jovens – pela aproximação dos universos de professores e alunos-, de expressão da criatividade, aumento da auto-estima e mudança da relação dos alunos com o professor, entre si e em sua relação com o saber.); Comitê de Implantação dos projetos.

⁵³ Há registros de 23 de agosto de 2001 a 26 de outubro de 2003, que significam 92 reuniões ordinárias entre professores da universidade e professores da escola, com aproximadamente duas horas de duração. Desse universo fazem parte as reuniões do grupo-figura de professores, do GPI e do GPII, além do período preparatório.

equipe da universidade⁵⁴; procurou-se também transcrever as falas que ocorriam nos debates, embora nessa operação muitas informações escapassem⁵⁵.

Cabe observar que, com o trabalho de elaboração simultânea, as escolhas presentes em todo tipo de transcrição se tornam ainda mais evidentes. Segundo Bourdieu (2003, p. 710), a intervenção daquele que transcreve com vistas à pesquisa é tão difícil quanto necessária. Diz ele:

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

Os recortes dos enunciados certamente ocorreram no caso do material que está sendo tratado; é preciso, também, considerar que as discordâncias entre a simbólica corporal e a simbólica verbal, ou entre diferentes níveis de enunciação verbal e manifestações características da linguagem oral, ficam quase perdidos na transcrição. A escrita busca desvendar essa dinâmica por meio dos sinais de pontuação, que marcam a distribuição da frase e geram efeitos de enunciação. A colocação gráfica do ponto significa a interrupção e a ponte entre um ser e o outro, ou a união do silêncio e da palavra, como salienta o artista Wassily Kandinsky (1970), conhecido como precursor do abstracionismo na arte, ao tratar da ressonância do silêncio associada ao ponto como sinal gráfico e de sua significação interior na escrita. Dessa forma, os recursos gráficos da pontuação modulam o discurso.

Com isso, ao se trabalhar a partir do discurso, importa não somente o conteúdo, mas, sobretudo, a forma da escrita do texto, composto por enunciados elementares que, segundo Foucault (1997), fazem o discurso existir. Além das reflexões acerca do uso dos recursos gráficos, é importante destacar que a maior parte dos enunciados dos professores da universidade está registrada na terceira pessoa do singular, com o conteúdo da fala abreviado. Os enunciados dos professores da escola, por sua vez, estão, em sua maioria, anotados de maneira direta, em primeira pessoa do singular, o que os sujeita mais diretamente à análise. Essa opção não foi discutida no interior do grupo de pesquisadores da universidade na época

⁵⁴ Os registros do período preparatório e do grupo-figura foram elaborados por diferentes pesquisadores. A partir da divisão dos grupos entre GPI e GPII – em agosto de 2002 –, contou-se com um pesquisador específico para o registro das reuniões de cada grupo, no caso, um bolsista de Iniciação Científica, orientado por professores da universidade. Trata-se de fato a ser considerado e, possivelmente, analisado, mas não se ocupará disso no presente trabalho.

⁵⁵ Os registros foram inicialmente organizados por tópicos, sem a indicação de falas (23 de agosto de 2001 - 28 de fevereiro de 2002). No período seguinte, apresentam a marcação da fala de cada enunciador, num misto de fala direta e abreviação na terceira pessoa do singular (26 de março de 2002 – 2 de abril de 2002). Por fim, os registros do período que segue até o final das atividades da pesquisa, indicam as falas de cada enunciador, com poucos textos indiretos, referentes, em sua maioria, aos professores da universidade (9 de abril de 2002 – 26 de outubro de 2003).

em que ocorreram as reuniões; se fosse, poder-se-iam fazer apenas algumas suposições dos possíveis efeitos dessa escolha, ligadas à posição e às relações estabelecidas pelo responsável pelo registro no contexto de pesquisa. De qualquer forma, ainda que essas ressalvas tenham que estar explicitadas, considera-se que o essencial do material discursivo foi preservado, não obstante as implicações e decorrências desse formato de registro, como, de certa maneira, o fato de os enunciados dos professores da universidade estarem mais protegidos a uma análise. Essa consideração está apoiada em uma leitura do conjunto de registros que permitiu visualizar com clareza diferentes movimentos vivenciados no processo de pesquisa-ação, tanto do ponto de vista do conteúdo do que foi discutido, como da forma dos encaminhamentos da discussão, mais ou menos burocrática, ou reflexiva.

A concepção na qual se encontrou maior identificação e sustentação para pensar os problemas formulados sobre o discurso propõe que o discurso se refere à “instanciação do modo de se produzir linguagem”, o que explicita o próprio modo de existência da linguagem que é social; de maneira que o contexto histórico-social implica nas condições de produção do discurso e gera efeitos de sentido entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Desse modo, o sujeito inserido no processo discursivo está mergulhado no social, e a tomada da palavra se torna um ato dentro das relações de um grupo, ganhando *status* de produção social, com a possibilidade de modificar e transformar (ORLANDI, 2006). Por isso, toda a preocupação demonstrada neste trabalho em tentar descrever e entender o contexto no qual foram produzidos os enunciados a serem explorados.

Perseguindo terrenos diversos à caça de alternativas para aprofundar essas questões, compreende-se que as palavras podem desvendar e desencantar o mundo, já que nunca são neutras. Através das palavras, o agente social aspira nomear o mundo e constituir-lo nomeando-o, e daí decorre o poder constituinte da linguagem. Conforme já assinalado, para Barbier (2002, p. 82), “dizer é fazer: um discurso transforma o mundo [...]”. Trata-se da possibilidade de produzir para a existência, ou produzir a representação reconhecida da existência, isto é, os contornos do mundo social. Ao representar a realidade, o agente social contribui para a própria constituição da realidade, de modo que a eficácia simbólica do discurso implica a possibilidade de agir sobre o real quando age sobre a representação do real. A “realidade”, conforme Bourdieu (1996), é a luta permanente para *definir* a “realidade”. É assim que, conforme já discutido em itens anteriores deste trabalho, no interior do espaço social e de acordo com os lugares ocupados por cada um, lutas são travadas para dar sentido às experiências humanas, e nele, as relações sociais, enquanto trocas lingüísticas, convertem-

se em trocas econômicas, atravessadas por relações de poder simbólico, onde se atualizam as relações de força simbólica entre os locutores ou seus respectivos grupos.

Visto que o poder inscreve-se no interior da linguagem e que não há linguagem fora do poder, uma vez que discurso e poder mantêm relação muito forte, importa perceber o que a linguagem faz, os espaços que permite criar a partir dos lugares no qual é produzida, mais do que o que a linguagem propriamente significa. Ou melhor, nos termos de Bourdieu (1996), a fim de dar conta mais completamente das potencialidades e possibilidades da “realidade”, cabe àquele que estuda a linguagem e suas manifestações apreender *o que é instituído* (luta por fazer existir) e as *representações* (enunciados performativos que pretendem fazer o que eles anunciam). Trata-se de um *trabalho de enunciação* necessário para exteriorizar a interioridade, visando nomear o inominável e lembrar o esquecido.

A essa idéia que cerca o poder constituinte da linguagem, pode-se acrescentar ainda a noção apresentada por Charaudeau e Maingueneau (2006, p.103), de que “a enunciação constitui o pivô da relação entre a língua e o mundo: por um lado, permite representar fatos no enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço”. Segundo esses autores, na concepção discursiva, a enunciação é vista como um “acontecimento em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões”. Pensando na importância do acontecimento no âmbito da proposta de pesquisa-ação pautada pela escuta, - fazendo a ligação com referências anteriormente apontadas, - olhar para as práticas discursivas que giraram em torno da diversidade, traduzidas sob a forma de um conjunto de enunciados, pode permitir a compreensão do que foi instituído e representado nesse sentido.

As práticas discursivas, como afirma Foucault (1997), articuladas às formações discursivas, que se referem às possibilidades do dizer no interior do discurso, definem as condições de exercício da função enunciativa, determinando o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social, historicamente determinado, lembrando da idéia de lugar ocupado por cada um no campo das relações sociais. Assim, é no espaço de enunciação do discurso, pensando nas possibilidades de mobilidades de “lugares” dos sujeitos, que se autoriza, ou não, a produção de saberes reconhecidos socialmente, de modo que tal autorização estaria ligada, portanto, à relação de força e equilíbrio de posições entre os enunciadorees. Nas palavras de Pêcheux (1988, p. 144), autor importante no campo da análise do discurso⁵⁶, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles

⁵⁶ Vale destacar que a concepção de discurso desse autor é fundamentada no aporte teórico do campo da análise do discurso na perspectiva teórica francesa que, segundo Brandão (2004), articula o lingüístico com o social.

que a empregam”. Nesse jogo de poder, no qual há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer (ORLANDI, 1986), as formações discursivas, construídas nos jogos de sentido, permitem perceber os processos discursivos pelos quais se dá a constituição do sujeito. Dessa maneira, compreende-se que é na e pela linguagem, enquanto espaço do acontecimento imprevisível, que o homem se constitui como sujeito. No caso da presente pesquisa, no espaço criado para a discussão de idéias que implicaram a linguagem em ação, considera-se que se puderam constituir sujeitos da análise do próprio cotidiano.

A análise de uma formação discursiva, ainda segundo Foucault (1997), consistiria na descrição dos enunciados que a compõem, retomando que os enunciados não podem ser isolados e descritos, e devem ser compreendidos mais como função do que como objeto, pois precisam ser descritos levando em consideração as posições dos enunciadores em relação ao campo em que atuam. As formações discursivas seriam constituídas por sistemas de paráfrases, isto é, enunciados retomados e reformulados. Numa idéia próxima à da perspectiva dialógica com que trabalha Bakhtin (1979), é possível relacionar os domínios da ordem e da diversidade, da paráfrase e da polissemia, ou mesmo, - acredita-se, - do homogêneo e da diversidade, categorias de análise propostas com a presente pesquisa. As práticas discursivas que se articulam às formações discursivas, podem remeter ainda, segundo Spink e Medrado (2000, p. 45), “aos momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos, ou seja, [...] aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade”. Conforme propõem essas autoras, o debate de idéias, que implica na linguagem em uso, ou em ação, permite produzir sentidos diversos a respeito de uma determinada questão, e a construção de sentidos se faz, portanto, em meio a uma multiplicidade de idéias e de possibilidades de interpretação. Para Orlandi (2006), por sua vez, o que romperia as fronteiras do sistema de paráfrase seria, justamente, a polissemia, instalando a multiplicidade de sentidos, ou, ainda, a diversidade nos termos com os quais se busca aqui trabalhar.

Assim, parte-se fundamentalmente da noção de que a linguagem não é transparente, mas algo material, que implica determinados processos e condições de produção a serem apreendidos por meio da análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a expressam e as situações em que se produz o dizer. A partir dessas referências, a leitura das entrelinhas de um determinado conjunto de enunciados, que se constituem em práticas discursivas, - e, possivelmente, constituem uma formação discursiva -, referidos às suas condições de produção, talvez possa contribuir no olhar para os sentidos atribuídos à

diversidade no interior de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores, atravessada pela idéia de escuta e marcada pela busca da horizontalidade de relações.

4.2. UM PRIMEIRO OLHAR

Através de alguns fragmentos que indicam tendências no discurso, pretende-se apresentar uma primeira leitura do amplo debate no interior da pesquisa-ação, visando pensar a respeito da problemática da diversidade desenvolvida no âmbito da experiência estudada. Segundo Barbier (2002), na pesquisa-ação se trabalha com a idéia de pesquisador-coletivo⁵⁷, considerando o ponto de vista de um sujeito transindividual, interessado em uma ação ligada à reflexão. Com isso, de acordo com os princípios empreendidos de trabalho coletivo no interior da referida pesquisa-ação, os enunciados serão apresentados como representativos do trabalho de um grupo⁵⁸. Nesse primeiro olhar, numa leitura geral dos registros de todo o período da pesquisa-ação, trabalhar-se-á somente com os enunciados produzidos pelos professores da escola, com base no interesse em compreender o processo de formação desse grupo.

O recorte de enunciados, que de forma cronológica, abarca prioritariamente todo o período de reuniões do grupo da pesquisa-ação, sugere que, ao longo do processo formativo desenvolvido, ocorreram deslocamentos significativos, que indicam o movimento no discurso dos professores da escola em relação à problemática da diversidade, considerando-se a já mencionada presença de um “novo público do Ensino Médio” no contexto atual de nosso país (MENEZES, 2001). A experiência foi relacionada, então, com a movimentação no olhar sobre os alunos, no sentido de uma aproximação e reconhecimento das singularidades dos sujeitos em sua complexidade; e no levantamento das dificuldades de encontrar um lugar para esse sujeito em uma discursividade, isto é, o aparecimento de impedimentos para encontrar uma maneira de pensar e dizer (sobre), ou até mesmo refletir (sobre) esse sujeito, utilizando os termos que envolveram a proposta de formação de professores.

O primeiro lugar em que o aluno foi colocado no discurso, compreendido com a leitura do conjunto de enunciados dos professores da escola, relaciona-se com a etapa de

⁵⁷ O conceito de pesquisador-coletivo proposta pelo autor é ligado à já referida noção de grupo-sujeito de pesquisa, trabalhada por Félix Guattari em contraposição ao grupo sujeitado. Nessa perspectiva, o grupo-sujeito questiona a idéia de hierarquização e se esforça para ter um controle sobre sua própria conduta, enquanto o grupo sujeitado se acomoda às hierarquias sugeridas por outros grupos. (Cf.: GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1993.).

⁵⁸ Os enunciados dos professores da escola serão apresentados em itálico.

diagnóstico da pesquisa, quando o grupo-figura de professores se encontrava em um período de “estabelecer uma representação estável do clima escolar”, nos termos utilizados pelos pesquisadores da universidade. As discussões eram pautadas sobretudo pelos dados obtidos com o questionário sobre o “Clima Escolar” aplicado aos alunos. Em relação ao olhar sobre o aluno, o grupo, de modo geral, parecia vê-lo como problema, e o jovem, por trás dessa categoria, não era levado em conta. Quando se trata, aqui, de jovem, trabalha-se com o conceito, proposto por Sposito (2003, p. 10), “de juventude em seu sentido plural – juventudes -, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os indivíduos nessa etapa do ciclo da vida”. Considera-se que a multiplicidade de experiências juvenis, caracterizadas por transformações, rupturas, conflitos, escolhas e ambigüidades, é a condição principal para pensarmos nessa categoria hoje (ABRAMO, 1994). O conceito de “juventudes”, portanto, comporta diversidade, na medida em que reconhece as várias formas possíveis de entrada no mundo adulto.

A visão dos professores, no entanto, em um primeiro lugar observado, desconsiderava tais experiências e definia os alunos como pessoas violentas, sem limites, pois seriam brutalizadas pelo contexto em que vivem; nessas circunstâncias, a escola se apresentaria apenas como uma alternativa de lazer, ou seja, um espaço de convivência que eles não encontrariam em outro lugar. Para os professores, *por falta de espaços de convivência, e de lazer, nos bairros periféricos onde moram, os alunos procuram esse lazer na escola, e é pela falta de opções de lazer e convivência nos bairros onde moram que os jovens se tornam violentos*. Os alunos, “indisciplinados” e “violentos”, eram vistos de maneira estigmatizada, sem interesse em aprender. Esse ponto de vista teve como consequência propostas de se trabalhar com turmas homogêneas, separando os que teriam ou não teriam “vontade de estudar”. Embora para os professores nem todos os alunos fossem desinteressados, afinal, seriam sempre “os mesmos”, esse pequeno grupo se sobressaía aos demais, gerando uma postura imobilista e circular no discurso. Para os professores, o que impediria o bom andamento das aulas seria a falta de pré-requisitos para ingressarem na escola, ligados aos conteúdos disciplinares e a grande discrepância de conhecimentos e de interesse entre os alunos.

As concepções dos professores sobre o sentido da escola para os jovens demonstraram certo imobilismo; apesar disso, elas não se mostraram cristalizadas. Torna-se, então, possível, ainda com relação a esse lugar que os alunos ocuparam no discurso, indicar pontos em que a discussão oferecia margem para problematizações, quando os professores apontavam consequências em decorrência de o aluno ser “violento” em suas relações, já que não haveria

a mesma percepção sobre o que seria um ato violento para professores e alunos. Segundo os professores, *ocorre a banalização da violência – os jovens só consideram violência a agressão física e não a verbal -, muitas vezes são agressivos, agem de maneira violenta e nem percebem*. A hipótese que surgiu é de que o aluno teria valores diferentes, e a explicação que aparece é que se vive *em um mundo diferente do mundo do aluno, e talvez o que* [os professores pensam] *que é agressividade, para o aluno não é*. Assim, formulou-se o problema do hiato entre a percepção, o repertório e as expectativas dos alunos e dos professores. Com essa abertura, passou-se a interpretar as atitudes dos alunos como uma espécie de sinal e, conforme os próprios professores, *o aluno quer chamar a atenção do professor, mostrar que ele existe*.

Um deslocamento a ser descrito, em relação a uma mudança de lugar do aluno no discurso dos professores, corresponde ao período de discussão mais denso. Em relação às etapas da pesquisa, os professores reformulavam e rearticulavam seus projetos de intervenção, buscando maior aproximação com a própria temática e objetivos gerais da pesquisa-ação. O enfoque problematizador diante das questões, o qual procurava resolver assuntos controversos, foi ganhando força e consistência, sendo assim possível perceber também uma maior implicação e compromisso deles diante dos problemas que levantavam.

A partir do questionamento daquilo que o aluno queria dizer com o seu comportamento, foram feitas algumas reflexões importantes. Pode-se destacar, por exemplo, o debate a respeito do Ensino Médio, com suas funções e atribuições específicas. Visando compreender esse contexto, o grupo entabulou discussões sobre as indefinições dessa modalidade de ensino e sobre a possível falta de sentidos desse período de atividades para o aluno. Esse debate girou em torno da idéia de que *o aluno possui um comportamento novo, é encaminhado para fazer o Ensino Médio, mas não sabe o que fazer com o Ensino Médio. A escola não corresponde com o aluno atual, [e seria] preciso discutir o que é este aluno real*. Os enunciados sugerem uma mudança no que se refere à comparação entre real e ideal. Com isso, os professores levantaram a hipótese de que “os saberes” construídos na escola já não garantiriam para o jovem um futuro trabalho, emprego, ou mesmo o acesso à universidade. Uma fala marcante é de que *o que fazia ele [o aluno] estudar era que ele teria trabalho, agora não tem mais certeza de nada*.

Os enunciados também compõem um quadro que pode indicar uma ausência de clareza quanto aos rumos a serem seguidos, e expressa uma contradição que atinge a escola na sua relação com a sociedade. Os professores diziam não saber mais o que, como, ou por que ensinar. Para o grupo, *toda essa discussão está por detrás do verdadeiro objetivo da escola*,

que é educar. Onde está o ponto principal da escola que ela não está cumprindo? [Seria preciso, então], *discutir o principal ponto, que é o conhecimento.* Com isso, o debate foi centrado na tentativa de conhecer e compreender o aluno para buscar sentidos, buscar a razão de ser da escola. Nesse movimento, tiveram em conta e destacaram a questão da difícil relação do aluno com o mundo do trabalho. De acordo com as discussões ocorridas, os professores afirmaram que *a questão atual do Ensino Médio é que os alunos não estão mais interessados em prestar o vestibular como há alguns anos atrás, mas eles estão preocupados em acabar a escola e “cair na vida” para trabalhar. Por isso, o desafio do professor agora [seria] maior, [pois teria] que envolver o aluno por meio de fatos da realidade e dar o conteúdo dentro destes fatos.*

O debate modificou significativamente quando se passou a compreender o aluno de maneira menos idealizada, já que foram feitas reflexões acerca de problemas concretos que atravessam a vida desse sujeito. O jovem por trás da categoria aluno surgiu, então, de forma mais consistente no discurso. A partir de suas experiências em sala de aula, o grupo começou a apresentar alternativas para envolver o aluno, de maneira que o conhecimento trabalhado na escola tivesse alguma razão de ser. Esse movimento é importante, pois indica a progressiva implicação nas dificuldades que permeiam o processo educativo, - mediante a reflexão sobre a própria prática no contexto de trabalho, - de acordo com os pressupostos de formação da pesquisa-ação, ligados, por sua vez, às atuais preocupações na área de formação de professores no interior do campo educacional. A questão da conexão entre o que se ensina e a vida cotidiana é uma das expectativas trazidas para ser discutida pelo grupo que, por sua vez, propõe também a necessidade de repensar a relação entre professor e aluno para que se criem vínculos de confiança e envolvimento. Nesse ponto, os professores, de igual modo, expressaram interesse em compreender por que a escola se apresentaria como opção de lazer e diversão, enquanto sua dimensão relacionada com o saber institucionalizado se encontraria tão distante do interesse do jovem, retomando e repensando o próprio discurso.

Percebe-se, ainda, que o grupo de professores passou a valorizar a importância de criar espaço para o aluno se colocar, mas, ao mesmo tempo não encontrava maneiras de estender essa idéia para o cotidiano, demonstrando, por meio das práticas discursivas, certa dificuldade em articular pensamento e ação no exercício da docência. Os professores indicavam que o *dia-a-dia* [do professor] *é muito corrido e fica muito difícil fazer um diálogo constante com o aluno, pois essa interação muitas vezes acaba por tomar o tempo que [teriam para] passar o conteúdo da matéria.* O grande número de alunos por sala era o problema mais recorrente nas discussões sobre as dificuldades para a interação e o diálogo com eles. Essas considerações

em torno das condições concretas de trabalho remetem à forma precarizada como ocorreu a expansão do acesso à escola, sem a devida e necessária qualidade; isto é, sem a correspondente ampliação de recursos e suportes fundamentais, questão que não pode ser aqui explorada com a profundidade merecida.

De qualquer maneira, esse deslocamento descrito marca um significativo movimento do olhar dos professores sobre os alunos, no sentido de reconhecê-los como jovens que se encontram em um momento delicado de escolhas e decisões, vivenciando complicados processos num contexto desafiador. Em alguns pontos foi desconstruído o aluno idealizado como alguém que já vem preparado e com os “pré-requisitos” necessários para se adaptar às propostas escolares; em outros pontos, esse mesmo aluno foi, possivelmente, re-idealizado numa operação de substituição, especialmente com a discussão sobre a atual relação do jovem com o mundo do trabalho. A problemática desenvolvida esteve relacionada com a contradição apontada pelos professores de que, *quando todos, toda a população, está na escola, esta perdeu seu sentido; sua importância se esvaziou*. Os professores se perguntavam, então, a respeito do que deveria ser ensinado na escola para esse “novo” jovem que habita uma “nova” configuração social.

Outro deslocamento observado corresponde à etapa da pesquisa na qual os projetos de intervenção dos professores já estavam sendo implantados e acompanhados pelos pesquisadores; desse modo, as reuniões dos grupos de professores se configuraram como uma oportunidade para relatos e discussão de experiências e para a proposição de alternativas diante das questões debatidas. Nessa circunstância, ao reconhecer o múltiplo contexto relacional em que se encontram os alunos, o grupo levantou a hipótese de que os problemas escolares poderiam estar relacionados com a *falta de perspectiva do jovem com relação ao seu futuro*. O discurso que apontava o aluno como alguém “violento”, pois brutalizado pelo meio, foi substituído quando o seu comportamento passou a ser percebido como uma forma de sinalizar, ou como um sintoma de que algo não estava bem. Mais um movimento pôde ser percebido, então, no instante em que os professores teceram interpretações sobre o que esse aluno queria sinalizar, que, talvez, traziam indicações de uma falta de perspectivas do jovem quanto ao futuro. Segundo os professores, *o aluno não sabe mais como agir, não sabe o que quer*.

Sob essa perspectiva, por conseguinte, os professores admitiam que trabalhavam com uma situação em que a diversidade estava fortemente presente, pois tinham diferentes alunos, com diferentes pontos de vista, expectativas e interesses. De acordo com os professores, *o grupo é muito diferente, pois tem alunos que querem vestibular, querem estudar, e tem*

aqueles que não querem nada. Diante da percepção objetiva da noção de “juventudes”, propuseram-se a escutar seus alunos, como se pode depreender das seguintes afirmações: *o mais importante não é conhecer individualmente, mas é fundamental para os professores tentarem entender a juventude, quem é o jovem. Nós não conhecemos nossos alunos, não escutam o que eles querem nos dizer. Não sabemos o que os jovens de hoje em dia esperam da escola, querem do estudo, se é uma profissionalização, um preparo para o vestibular ou se é um fim em si mesma.* É possível que a disponibilidade dos professores para a escuta estivesse ligada à própria experiência de terem sido escutados por parte dos pesquisadores da universidade no transcorrer da pesquisa-ação.

O grupo buscou compreender a idéia de que os alunos são jovens que aprendem e que desenvolvem relações e experiências sociais também fora da escola, isto é, que também têm saberes a serem valorizados e reconhecidos em seu sentido amplo. De acordo com os professores, os alunos *passaram a aprender na vida, nos bairros, em reuniões de grupos de bairro, de teatro, em diversas atividades fora da escola.* Nesse sentido, em relação ao lazer, tornam-se perceptíveis os deslocamentos do olhar. No primeiro lugar que foi descrito para os alunos no discurso, os professores os criticavam por verem a escola apenas como opção de lazer; em um deslocamento observado, eles passaram a se perguntar as razões que fazem com que apenas essa dimensão seja privilegiada, e, com outro deslocamento apontado, problematizaram a questão e se aproximaram do debate no qual a escola aparece como espaço coletivo de relações, valorizando-se a dimensão da sociabilidade na vida do jovem. A noção de que o jovem não vai à escola para estudar, mas apenas para se divertir, é recolocada na discussão numa operação de substituição de idéias. Trabalhou-se com a noção de que, de modo geral, os alunos têm interesse na dimensão do conhecimento escolar, mas sem que a escola deixe de ser importante *para o convívio social, para fazer amigos, namorar, conversar..., pois a vida acontece sim na escola como convívio e vivência social.*

Nessa tendência observada no discurso, o grupo considerava que o problema *é que os professores ignoram os alunos, como jovens que têm saberes, vivências e estão cheios de incerteza;* viam os alunos, mas não percebiam quem estaria por trás dessa categoria, quem seria *aquele sujeito.* É ainda levada em conta a idéia de um espaço para o jovem se expressar no âmbito da proposta dos espaços de criação da pesquisa-ação, pois os professores afirmavam que *os alunos precisam de espaço para se colocar.* Assim como em um dos deslocamentos anteriormente descritos, admitiram que essa tarefa não parecia ser fácil e, de novo, assumiram suas dificuldades: *não estamos acostumados a ouvir, a compreender, a dividir. Quando ouvimos alguma coisa dos alunos não sabemos o que fazer com o que*

ouvimos. O ouvir causa uma sensibilização da relação professor aluno que nós professores tentamos evitar a todo o momento, parece que temos medo de saber. A diferença de gerações entre o mundo do adulto e o do jovem, que apareceu como germe para problematizar o debate no primeiro deslocamento apresentado, é mencionada pelos professores como uma das razões da acima explicitada dificuldade, no sentido de que faltaria interação entre estes dois universos, ou mesmo, uma instrumentalização para os professores trabalharem com os jovens.

O fato de assumirem alguns dos obstáculos a serem superados, fez com que o movimento do grupo se fortalecesse, pois o trabalho a ser realizado ganhou dimensão concreta, real e não idealizada, ou, talvez, uma dimensão re-idealizada. A implicação dos professores nos problemas que enfrentavam na escola ganhou existência no discurso; no entanto, um outro ideal talvez tenha sido desenvolvido, de maneira a aproximar os pressupostos da pesquisa-ação com o trabalho cotidiano. A tarefa não parecia fácil, mas as inquietações diminuíram quando uma das propostas que se destacaram no conjunto de enunciados selecionados foi a de que o próprio movimento de escutar o jovem, reconhecendo seus saberes, habilidades e competências diversas, poderia contribuir para eles encontrarem sentidos na escola. Assim, apareceram caminhos que foram formulados e experimentados por meio dos projetos de intervenção, enquanto espaços de criação, onde se procurou colocar em prática, ou reverter em ações, a idéia da escuta, implicada com o reconhecimento da diversidade na escola. Uma das alternativas, nesse sentido, referia-se à proposta de elaborar e construir projetos e desenvolver atividades em conjunto com os alunos. Outra sugestão apresentada relacionava-se com a busca pelo trabalho de forma diversificada, com o intuito de aproximar o conhecimento e os saberes escolares do universo do aluno que os professores tentavam compreender, isto é, aproximar o conteúdo escolar da realidade do jovem. Também foi discutida a possibilidade de flexibilizar a maneira de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, uma questão complexa e central quando se pensa em processo educativo.

Para sintetizar os deslocamentos que indicam a forma como o discurso dos professores se movimentou, pode-se articulá-los ao que os pesquisadores da universidade consideraram as preocupações centrais que marcaram o período de discussão referente à implantação dos projetos de intervenção dos professores. Essas preocupações indicadas quando da descrição da pesquisa-ação, constituíram as pautas e as dinâmicas das reuniões dos grupos de professores na busca por uma relação horizontal de parceria. Uma delas é a consolidação da atitude de refletir sobre a prática pedagógica de maneira sistemática e coletiva, perguntando-se sobre o sentido das condutas dos alunos e das suas próprias, num movimento que implica a

análise das situações cotidianas. Outra preocupação refere-se à aproximação dos professores frente ao universo dos alunos, de modo a reduzir o hiato entre suas próprias percepções e as dos jovens. Por fim, destaca-se uma outra preocupação relativa à superação da idéia de que o não-domínio dos conteúdos e habilidades exigidos como pré-requisitos pelos programas escolares é um obstáculo ao ensino e à aprendizagem, favorecendo a criação de novos repertórios para lidar com a diversidade dos alunos em sala de aula.

Com a articulação sugerida, pode-se interpretar que os sentidos atribuídos à diversidade na escola tendiam para um movimento de problematização de um discurso homogeneizador a respeito do público escolar. O discurso homogeneizador refere-se à tendência de privilegiar o que é homogêneo, numa busca de um padrão ideal; essa busca, de sua parte, revela um desconhecimento e uma falta de implicação da diversidade existente no espaço pedagógico. Com o discurso homogeneizador, a diferença pode transformar-se em desigualdade e marcar trajetórias e identidades. De acordo com, os pressupostos da pesquisa expostos acima, este tipo de discurso estaria relacionado com a dificuldade de conciliar a transmissão de saberes e valores, que apontam para a universalização, com um compromisso com a formação da pessoa que, por sua vez, tende para a singularidade ou a diversidade. Embora não se possa afirmar que tal compromisso tenha se efetivado na prática, ao menos esteve fortemente presente no debate do grupo de pesquisa-ação; ainda que tal debate tenha sido permeado por diferenças, conflitos, contradições, e tenha encontrado possibilidades e impossibilidades críticas de existência.

4.3. OLHANDO MAIS DE PERTO

Com a leitura acima apresentada do conjunto dos registros das reuniões dos grupos de professores de todo o período da pesquisa-ação, percebeu-se alguns movimentos e tendências no debate do grupo. Com essa percepção, assume-se que a leitura realizada já está, senão obrigada, pelo menos orientada por esquemas interpretativos, e por isso, a partir da análise dos registros dispostos, constrói-se “um ponto de vista sobre um ponto de vista”, na expressão de Bourdieu (2003). Com o espaço de enunciação do discurso criado no âmbito da experiência de pesquisa-ação, produziram-se múltiplos sentidos a respeito da questão da diversidade que foram compreendidos em determinados deslocamentos discursivos. Retomando a discussão a respeito das lutas travadas para dar sentido às experiências

humanas, - que transformam as trocas lingüísticas em relações atravessadas por relações de poder, - remete-se à idéia de que é importante considerar que, quando se fala, se está sempre a não dizer, pois o discurso fala sobre alguns aspectos e cala sobre outros.

Sair do plano do enunciado e passar propriamente para o objeto discursivo, implica a perda da ilusão da autonomia do sujeito falante. A capacidade do locutor, aquele que produz um ato de linguagem em uma relação de comunicação, de se colocar como sujeito, está ligada à realidade da subjetividade humana (BENVENISTE, 2005), atravessada pela imprevisibilidade do acontecimento. Assim, o trabalho com a condição de sujeito, marcado pela emergência da subjetividade e da diferença, requer que as interpretações do discurso sejam feitas de modo a ir além da superfície. Acredita-se que a primeira leitura do conjunto dos enunciados buscou, no plano da superfície, elementos no conteúdo do discurso que apontavam alguma movimentação. A partir desse ponto, portanto, considera-se necessário um tratamento que questione o que parece evidente, retomando a produção discursiva de outra perspectiva. Seguindo um primeiro olhar com uma leitura geral, convém buscar um recorte, dessa vez não só dos enunciados produzidos pelos professores da escola, como também do que foi produzido por parte dos pesquisadores da universidade.

Os enunciados selecionados fazem parte de diálogos estabelecidos entre o grupo de professores da universidade e o grupo da escola. Por conseguinte, as imagens que podem ser percebidas pela tentativa de leitura das entrelinhas e percepção das estratégias do dizer dos professores da escola seguramente se relacionam com o dizer dos professores da universidade, além de outras relações exteriores ligadas ao campo educacional. Ao se fazer uma distinção entre o discurso dos professores da universidade e o discurso dos professores da escola, a análise tem por base as diferenças de posições entre esses grupos, tanto no interior da pesquisa-ação, - já que, mesmo partindo de uma demanda local, é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece suas regras -, como no campo da educação de modo geral, - que sugere determinadas hierarquias já apontadas quanto à produção científica sobre formação de professores -, considerando, assim, os possíveis efeitos dos lugares, a partir dos quais cada um fala na produção das práticas discursivas analisadas.

A distinção entre o discurso dos professores da universidade e o da escola pode contribuir para compreender o processo de reflexão e produção de sentidos sobre a diversidade no interior da pesquisa-ação, uma vez que, conforme citado anteriormente, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que a empregam. Por isso é que se faz importante analisar um discurso como um texto e referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção. Desse modo, entende-se

que as diversas formações imaginárias enunciadas, - o que foi instituído e representado, - resultam de processos discursivos anteriores, conforme foi apontado no caso mesmo da proposta da pesquisa-ação com seus pressupostos e metodologia em relação à área à qual se remete, bem como das práticas discursivas produzidas nesse contexto, influenciadas por tais elementos, além de outras referências que ali circularam, como os textos teóricos lidos pelo grupo por sugestão dos pesquisadores, por exemplo⁵⁹.

Dessas considerações, depreende-se a noção de que o discurso, portanto, é sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito”, ligando-se as circunstâncias das práticas discursivas ao seu processo de produção. Conforme Pêcheux (1993), apenas uma investigação sociológica poderia revelar a dinâmica desse jogo com a verificação da ligação entre as relações de força e as relações de sentido que se manifestam numa situação. Com esse alerta, volta-se à referência que articula saber e poder no espaço de produção do discurso, que passa a ser compreendido como campo de disputas e regularidades, as quais organizam, selecionam, excluem e interditam as possibilidades das relações significativas entre os sujeitos.

No caso da análise que se empreende com o presente trabalho, sobre a produção do discurso no âmbito de uma experiência de pesquisa-ação, interessa apresentar aqui a contribuição de Bourdieu (2003) no que sugere que, ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, ela continua sendo uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados possíveis. A análise de uma relação de pesquisa enquanto relação social precisa vincular a relação de forças que se estabelecem entre as competências lingüísticas e sociais dos locutores participantes da pesquisa, que determinam o valor do discurso, observando que “nem todo mundo pode afirmar qualquer coisa” (BOURDIEU, 1996, p. 61). Tal perspectiva remete novamente à observação da problemática da autoridade e legitimidade do discurso no que concerne ao lugar de cada um no espaço social.

Ainda sobre as vozes “autorizadas”, BARTHES (1978, p. 78) adverte que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social, sendo que “esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”. Na mesma linha, para Foucault (2005), qualquer um não pode falar qualquer coisa de qualquer lugar, e esse procedimento de interdição diz respeito ao

⁵⁹ Embora não se pretenda confrontar as práticas discursivas analisadas neste trabalho com tais textos, - por conta do foco nos enunciados dos professores da escola em relação aos enunciados dos pesquisadores da universidade, - para possíveis continuidades de análise, é interessante, ao menos, indicar a lista das referências bibliográficas do programa de estudo e reflexão teórica dos grupos de professores da pesquisa-ação, que se encontra no Apêndice E.

processo de controle, seleção, organização e redistribuição do discurso, que tem por função “dominar” e esquivar sua materialidade, revelando sua relação com o poder.

Em síntese, o discurso é aquilo pelo que se luta, de modo que as formações discursivas, que se referem às possibilidades do dizer no interior do discurso, desvelam imagens que ora nos dobram, ora fazemos dobrar, numa relação de forças que provoca certos deslocamentos. Nesse processo, uma série de estratégias e mecanismos de antecipação das representações do receptor, utilizadas pelo sujeito ao se colocar no lugar do outro, regula a argumentação, de tal forma, segundo Orlandi (2007, p. 39), “que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”. Como uma estratégia de antecipação de possíveis sanções, a censura antecipada ou auto-censura restringe o acesso à expressão e à forma do discurso, e aponta ao agente o que pode ou não ser dito (BOURDIEU, 1996).

Com isso, cabe outra tentativa de interpretação dos deslocamentos sobre a diversidade observados e discutidos no subitem anterior no que se referiu à produção discursiva por parte dos professores da escola. Antes do novo recorte de enunciados deste grupo, buscar-se-á agora apresentar quais as representações, ou mesmo as concepções, acerca do conceito de diversidade que foram trabalhadas pela equipe da universidade no decorrer do processo de pesquisa. A partir desse traçado, propõe-se demarcar o discurso dos pesquisadores da universidade como um discurso que pode estar na origem de atos novos de fala, que os retomam, transformam-no ou falam deles (FOUCAULT, 2005) e, nesse caso, pode estar na origem do que foi produzido pelos professores da escola do ponto de vista discursivo. Segue, então, a retomada do pressuposto da diversidade na proposta de pesquisa-ação, segundo o ponto de vista dos professores da universidade e sua equipe, a partir dos já mencionados relatórios do processo⁶⁰.

Pensar a diversidade nas escolas brasileiras significa pensar em desigualdades, em relações de poder presentes na sociedade como um todo, que são reproduzidas e recriadas – com elementos próprios – no interior das escolas. Não se trata apenas de especificidades, mas de relações que, a partir das diferenças, dão origem a hierarquias, com as quais a escola está implicada. Assim, a gestão da diversidade conduz não somente a seu reconhecimento, mas à gestão de subalternidades, ao reconhecimento (e enfrentamento) de desigualdades presentes no contexto social e no interior dos espaços pedagógicos.

⁶⁰ A síntese do texto da equipe da universidade a propósito da diversidade também será apresentada em itálico.

Ao considerarmos a diversidade, cabe ressaltar que devemos levar em conta aquela que é própria a cada sujeito e se sobrepõe às características decorrentes das relações de gênero, classe social, raça ou de necessidades especiais. Nesta abordagem, o sujeito é visto no paradigma universalidade/diversidade, como proposto por Jean Biarnès (1999, p. 337). Para a conceituação deste paradigma, deve-se considerar que:

[...] cada ser humano, ainda que portador de leis universais e de signos de pertencimento a diferentes grupos culturais, é também um ser único: mas o que o torna um ser único não são as diferenças que o distinguem,(...) e sim o fato de que ele é SUJEITO.(...) Ser sujeito é quando se adquire um grau de autonomia cada vez maior em relação às restrições do meio para construir sua própria história.

Como decorrência, ser sujeito não é um estado, mas é um processo, que se dá na tensão permanente entre a singularidade ou diversidade, e a universalidade.

A escola, como agência socializadora, está comprometida com a transmissão de saberes, de saber-fazer, de saber ser e de outros valores culturais, o que aponta para a universalização. Contudo, por esta mesma função, está comprometida com a formação da pessoa, o que aponta para a singularidade. O constrangimento institucional implícito na vertente universalizadora da função da escola tende a privilegiar aquilo que é homogêneo nos comportamentos, enaltecendo características que convergem para o padrão de aluno ideal. Se, por um lado, reconhecemos que certo constrangimento institucional é inevitável, por outro não podemos admitir que ele se dê a ponto de 'abafar' a singularidade dos sujeitos ou de valorizar características próprias a grupos dominantes. Vemos neste 'abafamento' dos sujeitos mais um possível fator desencadeador da violência. Também não é apenas a transposição, para dentro das relações escolares, de diferenças e desigualdades presentes na sociedade como um todo, mas também sua recriação, nos marcos do sucesso ou fracasso em desempenhar o ofício de aluno e sair-se bem na escola. Por isso, esse quadro de diversidades precisa ser descrito e compreendido dentro dos espaços pedagógicos, a partir de seu cotidiano e das relações que ali se estabelecem.

Uma forma pela qual este projeto de pesquisa-ação, acredita ser possível viabilizar uma melhor gestão da violência é, portanto, através do respeito e da promoção da diversidade como fonte de riqueza humana. A ação educativa pode tornar-se mais rica e plural na medida em que reconhece e fortalece a diversidade dos sujeitos, portadores de olhares e representações próprias. Ou seja, a promoção da diversidade como forma enriquecedora de práticas inovadoras da relação professor aluno, aluno e conhecimento e do jovem com a escola.

Depois de uma série de encaminhamentos de ordem mais prática da pesquisa-ação estudada, bem como a reformulação e a articulação de projetos de intervenção dos professores da escola, a equipe de pesquisadores da universidade, de acordo com seus relatórios de trabalho, julgou importante pontuar e amarrar a discussão sobre a questão da diversidade nos termos colocados acima. Trata-se de um momento em que os dois grupos que envolviam os professores sistematicamente ligados ao processo de pesquisa encontravam-se num patamar próximo de discussão, no que corresponde ao estudo e reflexão teórica proposto pelos pesquisadores da universidade, no sentido de se assumir posturas mais claras diante das problemáticas trabalhadas.

Com isso, os pesquisadores da universidade prepararam uma pauta de reunião a partir da seleção de enunciados dos professores da escola em reuniões anteriores, nas quais imagens da diversidade apareciam⁶¹. De acordo com o que foi registrado nas reuniões entre a equipe de pesquisa da universidade, a proposta era que os professores da escola trabalhassem com os trechos selecionados, no sentido de pensar nas implicações desses enunciados em sua prática cotidiana; em outras palavras, propôs-se refletir e rever o próprio dizer, trazendo o bastidor para a esfera pública do debate, e pensando o desenvolvimento dos projetos de intervenção no âmbito da pesquisa a partir dessas reflexões. Além do conjunto de enunciados escolhidos pelos pesquisadores da universidade e apresentados aos professores da escola para reflexão, procurar-se-á apresentar uma seleção de enunciados produzidos no âmbito das reuniões que foram realizadas a partir dessa pauta, como sendo desdobramentos dos primeiros enunciados. Nessas reuniões, os professores discutiram os enunciados propostos primeiramente em pequenos grupos, e depois socializaram as questões levantadas no grupo maior⁶². Os enunciados apresentados pelos pesquisadores da universidade são apresentados, a seguir, acompanhados da seleção de enunciados que se desdobraram nas discussões do grupo maior.

1-) [...] *temos que destacar a beleza da diversidade. Se os alunos fossem perfeitos, iguais à nossa idealização, seria tudo muito chato. Muitas vezes o pior aluno é o que trás mais riquezas. Costumo dizer que cada um tem uma cultura, e as diferenças entre todos é a maior riqueza.*

⁶¹ Segundo os relatórios examinados, alguns membros da equipe da universidade procederam à leitura dos registros das reuniões com os professores da escola para a seleção de enunciados que abordassem, sobre diferentes ângulos, a questão da diversidade na escola.

⁶² As reuniões dos grupos de professores na pesquisa-ação, que tiveram como pauta os recortes de enunciados produzidos anteriormente pelos próprios grupos em torno da problemática da diversidade na escola, foram realizadas em 19 e 26 de maio de 2003.

“Devemos estar atentos para não estigmatizar os alunos.”

“Beleza? Um aluno muito inteligente, falta muito. As suas questões dizem respeito às primeiras aulas. Não é possível ter uma visão ingênua, senão vira adversidade.”

“Se todos fossem idênticos, seria tudo chato. A homogeneidade não existe.”

“Alguns alunos brilhantes já me deram problemas também. Eu tinha um aluno que nas provas só colocava as respostas, não registrava o raciocínio. Depois ele queria que eu revisse a nota. Como eu vou saber se na hora da prova ele fez esse raciocínio?”

“A diversidade não pode ser fetichizada, não pode virar um discurso tipo panacéia como o do [na época, secretário estadual de educação] Chalita.”

2-) A diversidade deve ser positiva e bem vinda, visto que deve ser colocada como uma forma de valorizar o indivíduo, deve ser valorizada.

“Do jeito como gostaríamos, são poucos. A gente trabalha no Ensino Médio no nível de Ensino Fundamental... Não adianta reclamar.”

3-) O desnível do conhecimento entre alunos é gritante, e esse resultado é consequência da vida familiar que o aluno tem. Todos são capazes, mas temos que admitir que a “cabeça” de um filho de um marreteiro, camelô ou engraxate, será diferente da de um filho de um advogado, economista ou empresário.

“Nós professores temos que pensar que aquela criatura que só atrapalha a aula pode, num outro ambiente, construir uma outra relação e se interessar pela escola.”

4-) Aqui no Brasil não acontece a exclusão da diversidade. Isso é uma condição normal, existem os ricos e os pobres. Mas o sistema do Brasil dá possibilidade para que o aluno que se esforce consiga entrar em boas faculdades, ocupar esses espaços.

5-) *Eu fico pensando nos alunos e vejo que nós professores não conseguimos ver a utilidade de cada um, todos fazem parte de um todo. Os piores alunos que a gente possa imaginar com certeza tem sua utilidade para a sociedade, para o todo.*

“Cada um tem uma função. Para alguma coisa ele serve... Ah, eu não gostei dessa frase.”

“O que é o pior? Em alguns casos eu, francamente, não me envolvo. Por exemplo, com o cara que me xinga.”

“Esse aluno, nessa posição, se estiver isolado, a gente pode até ignorar. Mas depois de um tempo ele pode contaminar o grupo.”

“Tem uns alunos que eu nunca vou querer descobrir nada.”

“A dificuldade maior é classificar a diversidade em uma classe. A gente às vezes acha que é comportamento, e às vezes, não é isso. A gente rotula. Por que não discute. A gente constrói um perfil do aluno em cima daquilo. No final do ano... Você percebe que o rótulo dado no início do ano foi falso, e ele permaneceu.”

6-) *Eu acho interessante destacar que a diversidade só tem espaço para se manifestar na escola pública, pois na particular se você não se enquadrar você é expulso da escola, não querem nem saber.*

“Esta frase nós achamos “nada a ver”, pois a diversidade se mostra em qualquer grupo, em qualquer escola. Também pensamos que numa escola particular devido ao pagamento de mensalidade os alunos são ainda mais diversos, porque tem condições econômicas diferentes.”

“Eu fico preocupada porque a tendência geral da mídia é de estar sempre evidenciando que o problema está em unir os diferentes, pois sempre um vai prejudicar o outro. Eu acho que isso se deve a tendência dos EUA que a mídia tenta sempre propagar para todos dizendo que é o melhor jeito.”

“Um exemplo desta colocação da mídia a favor da separação dos diferentes nós podemos ver nas discussões que já começaram e só vão aumentar a respeito das cotas nas universidades públicas. Para mim isto só vai adiar o preconceito, em vez de estar no acesso às universidades vai estar na saída, eu acho que vão plantar uma pesquisa dizendo que os alunos que se beneficiaram das cotas são menos capazes que os outros e que só entraram na universidade por causa das cotas.”

“A diferença de conhecimento que a frase traz só pode ser aceita se esta se referir ao conhecimento programático, pois com certeza conhecimento de vida se tem mais nas periferias do que nas mansões.”

“Acho que o principal problema da frase é que ela generaliza demais tudo.”

7-) Eu acho que a diversidade não é um problema e sim uma constatação: a de que todos somos diferentes. Não entendo as diferenças entre os sujeitos que freqüentam a escola, que vivenciam o dia-dia da escola, como um problema em si.

“Nós discutimos e entendemos a diversidade como mudança de paradigma para a escola e seu sentido pedagógico. Quanto à frase, nós não achamos que basta constatar que a diversidade existe e não é um problema. Mas deve-se fazer algo, não pode ser entendida como natural, pois isto pode levar a uma acomodação, não se faz nada. Devemos ter a diversidade como riqueza na prática cotidiana, transformando-a em fonte de inspiração e ação da prática pedagógica.”

“Será que podemos falar de diversidade positiva e diversidade negativa?”

8-) Eu sou mais trabalhar a matemática [do que questões da diversidade], a relação do aluno com o conhecimento.

“Nós achamos que a diversidade deve ser trabalhada sempre, e ela deixa explícita que o professor que diz que só gosta de trabalhar com o seu conteúdo, na verdade está querendo uma desculpa para poder colocar o fracasso de seus alunos nas costas deles mesmos.”

9-) *A nossa posição em relação à diversidade é o reconhecimento de que ela, de fato, é muito importante, mas na hora da prática não sabemos lidar com o diferente. A questão que eu faço é: será que realmente estamos convencidos de que a diversidade é um ganho, ou será que só nos convencemos exteriormente, não nos apropriamos desta fala interiormente, pois as práticas parecem que não conseguem ser mudadas? Por quê?*

“A diversidade para nós deve ser vista como normal, mas a escola deve fazer algo, tem que tomar uma atitude para trabalhar com ela. Não adiante nada só constatar, pois isso pode levar a uma naturalização, e com o tempo passar a ser ignorado.”

“Fizemos uma analogia entre teoria e prática e discutimos que o professor tem a informação, busca conhecimentos, mas não consegue mudar sua prática porque ainda acredita que pode voltar a ser tudo como era antes. Ou seja, que os alunos têm que ter um comportamento e um interesse como ele tinha na sua época escolar, continua querendo idealizar os alunos.”

“As práticas não são mudadas, porque não há introjeção. Temos que atuar na prática, mas nada acontece. Não faz efeito. Precisamos pensar.”

“A gente sabe que deve fazer alguma coisa, e fazemos e não dá certo. Mas a gente acha que não atingiu.”

10-) *A diversidade é a realidade. É preciso respeitar a diversidade e tirar proveito dela. Não é a diversidade que gera violência, mas a má gestão da diversidade.*

“Nós achamos esta frase bárbara, pois é ao mesmo tempo reflexiva, positiva e consegue indicar os lados relevantes de se trabalhar com a diversidade. Além de ter tudo a ver com o projeto.”

11-) *Lidar com a diversidade é lidar com adversidades também.*

12-) *Antes, a idéia de diversidade estava relacionada apenas às diferenças entre alunos (pré-requisitos). A partir da leitura, houve a percepção da idéia de diversidade como algo complexo, que envolve qualquer tipo de relação - individual, coletiva, política, social,*

cultural... Limitar a idéia de diversidade ao contexto escolar, e às diferenças entre alunos, pode se tornar uma dificuldade em relação à compreensão dos problemas da educação e da escola.

“Ficou comum falar que o problema é do aluno... Então se pensarmos só nesse sentido não haverá resultado. Se formos discutir os problemas com o aluno, temos que considerar a diversidade na sala, na escola e na sociedade. Não se pode pensar em uma única solução. Por exemplo, em uma determinada classe em que o comportamento atrapalha, pode-se aplicar uma outra prática com resultado positivo. Se essa solução for aplicada em outra sala pode não funcionar. Para mim, a solução não é externa. A solução está no grupo.”

“Também não se pode confundir os problemas de alguns alunos para todo o grupo. A solução está na interação.”

“Cada aluno é um indivíduo e nós sabemos que todos fazem parte de um todo. Como tratar os piores dentro desse todo. Os piores têm que ter uma chance.”

13-) *Aqui [nesta escola] o principal problema que eu vejo é que os professores ignoram os alunos, como jovens que têm saberes, vivências e estão cheios de incerteza.*

14-) *Acho que a escola e os professores muitas vezes se manifestam de uma forma vulgar não respeitando as diferenças dos alunos. Eu acho um absurdo o quanto você exclui o sujeito por não saber determinada parte da história mundial, desta história européia, branca e masculina. E por isso você acaba excluindo os alunos, pois a realidade que eles vivem nunca pode ser aproveitada.*

“Não tem condições de particularizar. Então você institui um padrão generalizante e não quer sair do padrão.”

15-) *Diferença é normal, torna as pessoas únicas. A diferença deve ser estimulada.*

16-) *Muitas vezes seguimos um padrão e não questionamos, assim tudo que é diferente nós classificamos como ilícito.*

17-) *Diversidade é atualmente inevitável. A escola costuma homogeneizar, mas é preciso flexibilizar, a flexibilização é uma condição para a acomodação da diversidade.*

Somando-se às preocupações referentes às condições de produção do discurso, compreendido em sua dimensão de acontecimento, ainda que de maneira frágil, remete-se, aqui, de forma indireta às noções trabalhadas por Ducrot (1987) de pressupostos e subentendidos implícitos no discurso para refletir acerca do conjunto de enunciados apresentados, ou postos. Interessa reter, para o momento, a idéia que subjaz a essa noção, que trata do dito e do não dito como instâncias complementares do dizer, relacionada à importância dos conteúdos implícitos do discurso e ligando-se à idéia apresentada de que quando se fala se está sempre a não dizer.

Pensando no que não está declarado explicitamente, com a leitura do grupo de enunciados apresentados, aparece a idéia de que o diverso é aquele que foge do ideal. No enunciado 1, descortina-se a necessidade de enfatizar o que pode ser bonito na diversidade, questionando-se a idealização e refletindo-se sobre a possibilidade de que os diferentes, aqueles que estão mais longe do ideal, também revelem riquezas. No confronto com esse enunciado, é apontado o cuidado com os estigmas, ou marcas infames impostas ao diferente em relação ao ideal. Por outro lado, também se responde de maneira desconfiada à afirmação da beleza da diversidade, que poderia transformar-se em um discurso empregado para disfarçar estratégias utilizadas por alunos que faltam muito, questionam resultados de prova, etc.

Quando se referem a ideal, é possível que os enunciados tragam, implicitamente, o julgamento de piores ou melhores, de uma cultura pior ou melhor, como no caso do enunciado 3, onde essa valoração surge em relação às famílias, que teriam conhecimentos, saberes ou culturas diferentes a determinar as capacidades ou o desempenho dos alunos. Nesse sentido, o diferente é o que desvia, aquele que tem a “cabeça”, ou a capacidade de compreender, distinta do que a escola esperada, do ideal, ou do modelo suposto; aquele, talvez, que não é “civilizado”. Diante dessa frase, ponderou-se que talvez, tal “cabeça” não consiga compreender o que é proposto em aula, a cultura legítima, mas talvez possa interessar-se por esses conhecimentos através de outras vias. Outro aspecto desse ponto de vista é perceptível no enunciado 5, que reflete sobre a utilidade do aluno, ou o que pode ser aproveitado de cada um deles, como se alguns tivessem mais serventia social do que outros. Algumas considerações em torno desse enunciado, no entanto, avaliam que nem todos podem ser aproveitados, como se, em certos casos, com os “piores”, fosse preferível nem se aproximar

para não se contaminar. Um dos comentários em relação ao enunciado talvez indique que essa avaliação pode depender do “tipo” do problema que cada aluno oferece.

Esse conjunto de enunciados dá a entender, ainda, que é possível trabalhar a diferença a partir de uma mudança nos relacionamentos. No enunciado 2 aparece a preocupação em olhar para o diverso de maneira a reconhecê-lo e valorizá-lo, num movimento de desnaturalizar relações, aproximando-as de sua dimensão social. É uma posição que vai ao encontro dos enunciados dos pesquisadores da universidade sobre a diversidade. Uma observação feita diante desse enunciado, porém, faz uma ressalva, ao avaliar que a diversidade, talvez, possa não ser apreciada, mas tolerada sem reclamações, porque é a realidade com a qual se trabalha. No enunciado 4, a relação com os diferentes, ou o lugar deles, parece natural no contexto brasileiro, marcado por desigualdades, embora também se indique a possibilidade de mobilidade. É como se cada um tivesse o seu lugar, no espaço público ou privado, que, no caso do sistema educacional de nosso país, remete à discussão sobre a pior, ou melhor, qualidade de ensino, respectivamente, tal como aparece no enunciado 6. Entretanto, quem se encontra no sistema escolar público surge no discurso como portador de um direito, já que precisa ser aceito, assumido, recebido. Trata-se do direito à diferença. No confronto com esse último enunciado, apareceu a preocupação de lidar com tal direito e o receio de que isso seja feito de forma generalizada, ao mesmo tempo em que se rebate a idéia de que a diversidade só aparece no espaço público.

Compreendida como um direito, a noção de diferença é também percebida como algo inquestionável, a exemplo do caso dos enunciados 7 e 10. O que não pode ser questionado, não pode ser caracterizado como um problema, uma controvérsia, ou um obstáculo; então, é preciso que a diversidade seja aproveitada no espaço escolar, o que remete novamente à idéia de utilitarismo. Nesse sentido, ela não pode se apresentar como um problema em si; isto é, a idéia mesma de diversidade não é um problema, mas talvez suas manifestações. Com isso uma observação do enunciado, o qual afirmava a diferença de todos, abria a possibilidade de se falar em diversidade positiva ou negativa, quiçá aquela que foge do ideal, conforme discutido anteriormente. Por outro lado, de igual modo se colocou a diversidade como um problema, no sentido de um assunto controverso, ainda não satisfatoriamente respondido, que poderia ser um objeto de investigação que inspirasse o trabalho cotidiano, complementando com a idéia de que não se deve acomodar à diversidade, ou torná-la confortável, mas percebê-la como algo incômodo que faz pensar.

No enunciado 8, porém, afirma-se que o importante é alimentar a prática cotidiana ligada ao plano do conteúdo, e não à dinâmica que se estabelece com a manifestação da

diversidade no plano concreto das relações. Esse aspecto é rebatido com a idéia de que, quando não se considera a diversidade, não se levam em conta os diferentes tipos de aproveitamento dos alunos no que se refere aos conteúdos trabalhados. Nessa direção, o enunciado 9 aponta que, no plano ideal, é importante que exista uma posição; mas é no plano real que a diferença pode não ser suportada. O questionamento coloca em conflito a questão da diversidade quer na teoria, quer na prática e cria uma incerteza acerca do quanto, ou do como, a discussão teórica, no âmbito da pesquisa, reverberou na prática cotidiana, ou no trabalho com os conteúdos disciplinares, conforme apontado. Os enunciados que seguem essa reflexão reafirmam a dificuldade de se trabalhar, ou mesmo de aceitar a diversidade em todas as dimensões, retomando a idéia da diversidade como algo que foge do ideal. A preocupação com o respeito, com a atenção, ou mesmo com o reconhecimento da diversidade, aparece no enunciado 10 de uma maneira muito colada ao discurso do grupo da universidade sobre a problemática, quando se refere à proposta de gerir a diversidade no espaço escolar, visando minimizar situações de violência, o que foi corroborado no enunciado que o segue.

A dificuldade de realizar a gestão da diversidade no exercício da docência leva a um outro entendimento da diversidade como um problema. Se a diversidade já apareceu como algo inquestionável, que não pode ser visto como um problema, o enunciado 11 lança a exigência de que essa realidade implica o esforço de se tratar ou conviver com contrariedades, ou com algo incômodo que faz pensar, conforme já citado. Prosseguindo, o enunciado 12 indica que a dificuldade de lidar com essa problemática está vinculada a um contexto relacional mais amplo, que implica todos os envolvidos no processo educativo, deixando de ser algo externo, ligado apenas ao outro, ou seja, o aluno. Como algo que faz pensar, poderá, então, gerar diferentes respostas aos problemas que sugere, variando de acordo com a observação que se fez em relação a esse enunciado. Num contexto social mais amplo, o aluno passa a ser reconhecido como jovem, um sujeito pouco seguro, complicado, difícil de entender, o que ocorre no caso do enunciado 13. Expressa-se, desse modo, a preocupação em conhecer esse sujeito complexo.

Para conhecer o aluno, é preciso um trabalho original, que reconheça singularidades, e nelas o inclua; daí a crítica no enunciado 14 à vulgaridade apresentada pela escola ao se apoiar em arbitrários culturais. As singularidades precisam ser reconhecidas, pois, conforme o enunciado 15, a diferença é a regra, é o comum. A diversidade aparece como princípio e como algo a ser incentivado em detrimento de modelos de comparação, ou padrões, de acordo com o enunciado 16. Não se pode escapar de um princípio, ou evitá-lo, como é apontado no enunciado 17; é necessário dobrar-se a ele, ou dobrá-lo, para que se arrume no espaço e se

acomode melhor. Assim, é preciso ainda lutar contra a uniformidade, ou confrontar a massa homogênea de alunos para que também se destaquem.

Considera-se que a leitura do conjunto de enunciados aponta para uma movimentação do olhar sobre a diversidade no interior da experiência de pesquisa-ação estudada. Os deslocamentos em torno dessa problemática foram variados, uma vez que muitas vezes foram realizadas, ora aproximando, ora afastando idéias. A diversidade foi compreendida como a diferença que marca o outro; em alguns casos, aquela que foge do ideal ou do padrão de normalidade esperado, o que poderia gerar certa desconfiança ou fazer pensar. Por outro lado, a diferença foi vista como algo normal no contexto brasileiro, marcado por desigualdades sociais. Então, se a diferença é vista como algo normal, precisa ser tolerada. Assim, a diversidade sendo resultado das diferenças, apareceu no discurso como um direito inquestionável, de todos, e não somente daqueles que fogem dessa normalidade, ou do ideal. Com isso, surgiu o entendimento de que a diversidade deveria ser valorizada, embora no plano do discurso não se saberia como desenvolver essa idéia na prática, como mostram as referências a essa dificuldade que predominaram no conjunto dos enunciados examinados. A diferença é normal? Todos têm o direito de ser diferentes? Parece que no conjunto de práticas discursivas observadas o aluno ou o jovem na escola está fora, fica sem o seu lugar, uma vez que o professor não sabe o que fazer com a diferença percebida no cotidiano. O aluno, ou o jovem, parece ficar sem lugar em uma discursividade.

Resta, agora, refletir sobre o que os deslocamentos discursivos sobre a diversidade mostram a respeito da construção de saberes a propósito dessa problemática no contexto de uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores, permeada pela escuta numa busca de horizontalidade de relações.

4.4. DOBRANDO O OLHAR

Numa primeira leitura do material discursivo, interpretou-se que o contexto da pesquisa-ação, a partir de sua dinâmica de formação de professores, imprimida pelos sujeitos que a conduziram, proporcionou a emergência de práticas discursivas em um determinado espaço, construído ao longo de um processo de parceria e colaboração recíproca. Nesse espaço foram percebidos os deslocamentos discursivos sobre a diversidade, no sentido da procura de um lugar para a implicação e o reconhecimento da diversidade existente no espaço

pedagógico. O primeiro olhar para o material foi muito mais guiado pelas possíveis movimentações dos sujeitos responsáveis pelos enunciados; o que poderia, até mesmo, sugerir interpretações das possíveis transformações ou mudanças no discurso sobre a diversidade, no que se refere à compreensão e reconhecimento da diversidade de jovens que, atualmente, cursam o Ensino Médio. Ao tentar sair da superfície e cair nas profundezas internas desse processo discursivo, realizou-se uma nova leitura do material, guiada pelos enunciados selecionados, - compreendidos como acontecimentos, - procurando as sobreposições do discurso que possibilitariam produzir realidades novas, implicando profundidade e singularidade. Desse modo, a reflexão sobre o reconhecimento da diversidade no plano concreto, do real, emergiu de outra maneira, a partir dos deslocamentos e subentendidos implícitos que as práticas discursivas indicavam em suas entrelinhas. Assim, o primeiro olhar para o material foi capturado pelo conteúdo, e quando se olhou mais de perto, observou-se a forma como o discurso se apresentava; ou ainda, como operou uma determinada formação discursiva no contexto da experiência analisada.

Do ponto de vista das práticas discursivas, o que foi dito e não dito sobre a diversidade aponta múltiplas imagens. No processo de formação de professores analisado, os sentidos que os participantes atribuíram à problemática da diversidade na escola produziram dobras, ou curvas, mudanças de direção e multiplicação de imagens, para além das limitações da superfície⁶³, não só ao revelarem conflitos e contradições, mas também acordos e conciliação de idéias. Toda essa movimentação pode indicar o efeito das condições estabelecidas no âmbito da experiência de pesquisa-ação no que se refere às possibilidades de mobilidade de lugares entre todos aqueles que se envolveram em seu processo. Com isso, a maneira como o discurso se movimentou pode ser relacionada com a abordagem em espiral, ligada à proposta de pesquisa-ação, como se tivesse circulado em uma linha curva que se entrelaça e se desenrola a partir de um ponto e ora aproxima idéias, ora as afasta, sobrepondo outras linhas e idéias. Ou seja, o movimento do discurso mostra o próprio movimento da pesquisa-ação.

A leitura dos relatórios da pesquisa-ação permite observar a preocupação com os papéis de cada um no desenvolvimento dos trabalhos, com o espaço criado para a emergência do discurso da diversidade, com todas as suas variações. Mesmo assim, percebe-se que os professores da escola, a partir de seus lugares de pesquisadores no interior daquela experiência, puderam dizer e trabalhar o que pensavam a respeito da diversidade, reconhecendo e se aproximando, ou não, do enunciado proposto pelos pesquisadores da

⁶³ Trata-se, aqui, do conceito de dobra, trabalhado por Deleuze (1991), que representa a expressão de diferentes formas de relação consigo e com o mundo ao longo do tempo.

universidade, embutido também na própria maneira de conduzir o processo de pesquisa. Acredita-se que a lógica de funcionamento do contexto de pesquisa-ação, baseada numa tentativa de alterar relações, no sentido de uma horizontalidade por meio da escuta, contribuiu para que o discurso dos professores da escola fosse autorizado e legitimado; encontrando lugar para existir, não se apagando ou mascarando diferenças que emergiam do debate coletivo. A importância da escuta ligada à de implicação, em um processo de formação de professores que pretendeu envolvê-los como pesquisadores, como autores de um discurso qualificado, pode ser dimensionada a partir da seguinte afirmação de Bourdieu (1996, pg. 42):

A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem *escutadas*, frases aptas a serem reconhecidas como *admissíveis em quaisquer* situações nas quais pode falar.

Em algumas situações, expressões e palavras próximas às utilizadas pelos pesquisadores da universidade foram evocadas pelos professores da escola. Numa dispersão de acontecimentos, algumas das práticas discursivas analisadas se mostraram coladas aos enunciados dos pesquisadores da universidade, outras pareciam mais impermeáveis; outras, ainda, demonstravam reflexão, revisão de concepções e ampliação do olhar sobre a prática. Mas, se as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam, mesmo em uma relação horizontal, como perceber o quanto houve de ruptura, de deslocamento para além do texto primeiro? Ou, então, como apreender a tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos se os sujeitos e os sentidos podem sempre ser outros? Como perceber o que se arrastou na língua (BARTHES, 1978), isto é, o que o discurso produzido na experiência puxou do que já tinha sido produzido atrás de si? É possível que os professores da escola, a partir do discurso da universidade, redisseram palavras e texto que esclarecessem sobre eles mesmos, em um fluxo descontínuo de práticas discursivas, encontrando a diferença na repetição⁶⁴. Entre aderir a idéias e abstraí-las, na medida em que seu discurso não foi julgado, os professores se desdobraram ao desempenhar um papel de sujeito que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 458)

[...] produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato.

Os pesquisadores da universidade, por conta de seu lugar de condutores da pesquisa, provocavam a reflexão e geravam o conflito, entendendo o conflito como algo constitutivo do sujeito, com a possibilidade de se tornar construtivo, conforme aponta Galvão (2004), quando

⁶⁴ Sobre a noção de diferença na repetição, ver: DELEUZE (2006).

tomado como objeto de reflexão. Com o conflito, inerente ao processo de pesquisa-ação, problematizava-se e colocava-se em questão um conceito, ou mesmo, uma palavra que, ao longo do tempo, pode produzir diferentes sentidos, dependendo de seu contexto. Os sentidos novos a partir das experiências provocam conflitos, tanto na ordem das instâncias internas, quanto externas – individuais e de grupo -, especialmente quando se trata de pensar a si próprio e ao outro na dimensão da diversidade. Os enunciados reunidos com essa pesquisa representam, portanto, um exemplar de um processo discursivo mais abrangente. Nele se arrastam pontos de vista que extrapolam as especificidades do campo educacional, como a percepção de que o diferente é o estranho, aquele que escapa ao comum, ou ao ideal; fazendo aparecer o desconhecido que somos para nós mesmos.

Entre a possibilidade aberta de falar a partir de reticências e sentidos múltiplos e o dizer o que estava silenciosamente articulado ao texto primeiro – o discurso dos professores da universidade –, os professores da escola refletiram sobre a importância de se reconhecer e trabalhar com a diversidade em sua própria prática. Os lugares significam e conferem identidade em relação ao outro; assim, pode-se pensar que os professores, a partir do seu lugar de saber-fazer, encontraram nesse jogo o espaço para se colocarem como sujeitos do discurso e salientaram a necessidade de se passar do ideal ao concreto, isto é, o real da prática cotidiana. Justamente no momento com maior ênfase na reflexão a respeito da problemática da diversidade, - por conta do desenvolvimento de reuniões dos grupos de professores com foco nessa questão em suas práticas discursivas, - os professores da escola remeteram a questão da diversidade à discussão sobre teoria e prática. De certa forma, as práticas discursivas introduziram uma disputa em relação ao saber da teoria (pesquisadores da universidade) e o saber da prática (professores da escola), pois a idéia de que a diversidade deveria ser valorizada foi acompanhada de questionamentos a respeito de como isso poderia acontecer na prática, apontando no discurso uma falta de lugar para o próprio aluno, ou jovem, no discurso⁶⁵.

De acordo com as posições marcadas com as leituras apresentadas no início deste trabalho, embora não apresentem soluções em relação às possibilidades de ações, os deslocamentos do discurso sobre a diversidade em relação à prática cotidiana do trabalho docente podem indicar os efeitos da proposta baseada no paradigma da profissionalização, prática reflexiva e participação crítica, que atravessou o processo de pesquisa-ação estudado.

⁶⁵ O uso alternado do termo aluno ou jovem, por parte dos professores da escola, indica um pouco dessa dificuldade de encontrar um lugar para esse sujeito em uma discursividade, apontando uma falta de algo construído sobre o qual trabalhar.

Conforme anteriormente discutido, tal paradigma está ancorado numa tendência atual na área de formação de professores e está ligado, também, à idéia de transformação da prática por meio da reflexão, presente na produção examinada sobre pesquisa-ação. No contexto de pesquisa-ação, os pesquisadores da universidade, ao provocarem a discussão sobre os próprios enunciados como pauta de reunião, buscaram criar o espaço para a reflexão; em outros termos, transformaram esses enunciados em material de reflexão, - tal como os dados do diagnóstico, os elementos dos projetos de intervenção ou os textos de autores acadêmicos trabalhados. A proposta foi reconsiderar, repensar o que foi dito para produzir novos atos de fala; de modo implícito, estava presente a idéia de re-significar a palavra diversidade, mais precisamente, o próprio conceito de diversidade e construir juntos um objeto de saber.

Considerando a falta, aquilo que escapa, como lugar do possível, ou o lugar das possibilidades de criação, não obstante as falhas, furos e erros, a partir do olhar para os enunciados produzidos, acredita-se que, no debate, foi encontrado o espaço para a emergência do discurso. Nesse caso, considera-se que o trabalho de parceria que ocorreu no interior da pesquisa-ação propiciou a criação de um espaço público na vida escolar que permitiu o reconhecer as diferenças, a emergência de conflito e de práticas de negociação. O próprio processo de formação desenvolvido em espiral pode ser visto também como um espaço de criação, que, baseado na reflexão sobre a prática, pressupôs a legitimação do que o outro pensa, diz e faz; e ainda aceitou o risco da transformação mútua e da mudança recíproca na maneira de pensar, de dizer e de agir por meio da cooperação e construção coletiva de saberes. Assim, a produção discursiva sobre a qual se movimenta o olhar neste trabalho, talvez represente o efeito do que surgiu no atrito entre o discurso dos professores da escola e os pesquisadores da universidade, já que, em todos os momentos, todos atuaram no discurso. É possível, portanto, que o processo de formação vivenciado no contexto da pesquisa-ação possa ser apreendido também por meio da análise do discurso produzido em seu curso. A tentativa de compreender a produção de sentidos no interior dessa trama pode ter contribuído para verificar, de outro ângulo, em que medida a pesquisa-ação pôde se tornar-se um processo de desenvolvimento profissional e de formação daquele grupo de professores, aliás, questão já formulada por Chamlian (2004) a respeito dessa mesma experiência⁶⁶, no sentido do desenvolvimento da autonomia com as escolhas e tomadas de decisão por parte do sujeito, que implicam em pensar e criar a própria prática.

⁶⁶ Ao discorrer sobre a experiência, a autora afirma que “os objetivos de formação propostos pela pesquisa-ação foram atingidos, especialmente pelo resgate da condição de sujeitos dos professores, viabilizado pelos processos mobilizados em sua execução” (CHAMLIAN, 2004, p. 138).

Ao longo deste trabalho foram utilizadas, na maior parte das vezes, as expressões pesquisadores da universidade e professores da escola, para facilitar a localização desses sujeitos no interior do processo. Embora, podia-se dizer, também, dos pesquisadores da escola e dos professores da universidade que, juntos, em um processo de formação recíproca, procuraram caminhos para uma melhor gestão da diversidade na escola. A concepção de diversidade enquanto motor da situação de criação, - sustentada pelos pesquisadores da universidade e embasada também pela idéia de que diversidade não é sinônimo de heterogeneidade⁶⁷, - foi atravessada e repensada a partir da palavra do outro, aquele que fala a partir de outro lugar. Nesse processo, se pressupôs a legitimação do que o outro pensa, diz e faz, aceitando-se o risco da transformação mútua e das mudanças recíprocas na maneira de pensar, de dizer e de agir.

Para arrematar, cabe assinalar que, nos deslocamentos discursivos produzidos, não sabemos sobre a diversidade, mas sobre o discurso produzido numa experiência de formação que cria e representa sentidos e relações com a diversidade em suas múltiplas manifestações. Trata-se de saberes compartilhados sobre a diversidade, compreendidos em seu sentido amplo, que implicam em conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, possibilitando modificações e transformações sociais, do ponto de vista do poder constituinte do discurso em sua possibilidade de agir sobre o real ao agir sobre a representação do real.

4.5. OLHAR AO LONGE

Ao analisar as possibilidades e as impossibilidades de emergência do discurso sobre a diversidade em uma experiência de pesquisa-ação formativa com professores, este trabalho é influenciado pelo campo educacional ao qual se reporta e pode também influenciá-lo, em especial às produções referentes às áreas da formação de professores e da pesquisa-ação. Procurou-se provocar uma interlocução com vistas a uma contribuição mútua na construção

⁶⁷ A diferença entre diversidade e heterogeneidade foi trabalhada pelo grupo de pesquisadores franceses que estabeleceu parceria com o grupo de pesquisadores responsáveis pela pesquisa-ação examinada neste trabalho. Em seus relatórios de pesquisa, por sua vez, citados nos referidos relatórios da pesquisa-ação, afirmam que, com a leitura de um fato humano a partir de um quadro de compreensão, introduz-se tanto a ordem quanto novas desordens, o que significa que diversidade não é heterogeneidade, isto é, que não se está diante de objetos de natureza diferente, mas diante de objetos que são ligados e interdependentes, enquanto que a heterogeneidade remeteria a naturezas diferentes. Reconhecer esta interdependência das diversidades culturais e individuais remeteria, com um semblante paradoxal, à necessária concepção de uma universalidade humana na qual se ultrapassa totalmente uma concepção baseada na heterogeneidade.

de propostas de formação singulares que valorizem a diversidade em todas as suas manifestações. A idéia que atravessou o presente trabalho se refere à preocupação com o reconhecimento e o fortalecimento da diversidade dos sujeitos, portadores de olhares e representações próprias, o que pode acontecer quando se propõe um trabalho baseada na escuta, no qual não há um ponto definido a se chegar de antemão. Compreendendo a produção discursiva de idéias plurais da diversidade na escola, talvez se possa escutar a voz daqueles que com ela lidam em seu cotidiano, o que pode ser considerado importante, no sentido de reconhecer seus saberes e sua autoria no processo de trabalho, não somente formando para a diversidade, mas vivenciando a diversidade no cotidiano do espaço educativo, conhecendo e se auto-conhecendo. Conforme aponta Barbier (2007, p. 115), “não se trata, pois, de produzir mais “saber”, mas de melhor “conhecer” a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações”; ou ainda, deixar que a experiência fale de si, sem julgamentos. Trata-se de reconhecer que o discurso do outro possibilita criarmos o nosso próprio discurso.

Esse trabalho não pretende ser um ponto de chegada, mas um ponto de partida. Com efeito, existem diversas possibilidades de dar continuidade a ele, tanto no que se refere às posições marcadas em relação à produção discursiva no âmbito da experiência de pesquisa-ação e suas relações com a área da formação de professores, discutindo uma proposta de formação, no sentido de diminuir a distância entre o discurso sobre o professor e o discurso do professor; como do ponto de vista das sobreposições exploradas, no sentido de fazer aparecer outros deslocamentos sobre a diversidade na análise da interação entre os sujeitos. Para refletir sobre os sentidos produzidos em relação à teoria e prática, a partir da discussão a respeito da diversidade, também se poderia refletir sobre como os discursos podem ser incorporados ou corporificados nos sujeitos, conectando pensamento e ação.

REFERÊNCIAS

FONTES – formação de professores

Artigos da **Revista Brasileira de Educação**

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 22, p. 14-24, jan./abr. 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 4-12, mai./ago. 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p.5-15, set./dez. 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, mai./ago. 1998.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 40-49, mai./ago. 2001.

LEWIN, Kurt. **Psychologie dynamique**: les relations humaines. 4. ed. Paris: PUF, 1972.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. N. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MENEZES, Luis Carlos de. Trabalho e visão de mundo: ciência e tecnologia na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 75-81, jan./abr. 1998.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, set./dez. 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 50-61, jan./abr. 2005.

MUSATTI, Tullia. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 66-77, set./dez. 2003.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 121-131, mai./ago. 2002.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SILVA JR., J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 78-94, set./dez. 2003.

SOUSA, Cynthia Pereira de. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, mai./ago. 1996.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

VARGAS, Sonia Maria de. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o *continuum* família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 95-106, set./dez. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

FONTES – pesquisa-ação

AVILA PENAGOS, Rafael. La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p.503-519, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p.483-502, set./dez. 2005.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p.467-482, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p.521-539, set./dez. 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005.

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

BIBLIOGRAFIA GERAL

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ADORNO, Sérgio. Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marilia Pontes (orgs.). **Juventude em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René. L'approche multiréférentielle em formation et en sciences de l'éducation. **Pratiques de Formation/Analyses**, Paris, n.25-26, abr. 1993.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p.187-216, set. 1993.

_____. L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos, 1996.

_____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de lingüística geral**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BIARNÉS, Jean. **Universalité, diversité et sujet dans l'espace pédagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Compreender. In: _____ et al. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 747 p.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema do ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.) **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **Experiências de Pesquisa**: o sentido da universidade na formação docente. Tese (Livre Docência) – FEUSP, São Paulo, 2004.

CHAMLIAN, Helena Coharik et al. A gestão da violência e da diversidade na escola. São Paulo: FEUSP, 2004. (Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP).

_____. A gestão da violência e da diversidade na escola. São Paulo: FEUSP, 2005. (Relatório de pesquisa apresentado à CAPES/COFECUB).

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean-Claude. **Violences à l'école**: états des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Unesp, 2002.

DEBARBIEUX, Eric et al. **La violence en milieu scolaire. 2**: le désordre des choses. Paris: ESF, 1999.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas: Papius, 1991.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. **Caminhos de formação contínua na pesquisa-ação**. Dissertação de Mestrado – FEUSP, São Paulo 2005.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FUNK, Walter. La violence à lécole en Allemagne. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (dir.). **La violence en milieu scolaire**. 3: dix approches en Europe. Paris: ESP, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUATTARI, Félix. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto, linha, plano**: contribuição para a análise dos elementos pictoriais. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

KLEE, Paul. **Rua principal e ruas laterais**. 1929. Óleo sobre tela. Colônia, Museum Ludwig.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Aperfeiçoamento do Magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 78, abr./jun. 1960.

MANZANO, Cinthia Soares. **A escuta ao aluno do ensino médio**: ampliando olhar sobre o jovem e o adolescente. Trabalho Complementar de Curso – FEUSP, São Paulo, 2004.

MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**. Edição Especial, São Paulo, vol.15, n. 42, p. 201-208, maio/agosto de 2001.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A análise do discurso: algumas observações. **Delta**, São Paulo, vol. 2, p. 105-126, n. 1, 1986.

_____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Análise de discurso**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Violência Urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS. **Relatório de Cidadania II: os Jovens a Escola e os Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Sou da Paz, 2002.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.

SCHEFFLER, Ismael. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practioner**. New York: Basic Books, 1983.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane

(org.). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-73, jul. 1998.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

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

TOURAINÉ, Alain. **La voix et le regard**. Paris: Seuil, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Levantamento de artigos que tratam da problemática da formação de professores por meio do exame dos seguintes periódicos: **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas; **Educação e Pesquisa** – FEUSP; **Educação e Sociedade** – CEDES⁶⁸

Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas

Cadernos de Pesquisa, periódico da Fundação Carlos Chagas, instituição considerada centro de excelência em pesquisa educacional, foi criado em 1971, tendo como principal objetivo divulgar as pesquisas acadêmicas produzidas na área.

Propicia a troca de informações e o debate sobre questões de caráter teórico e metodológico, aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar.

Trimestral até 1996, tornou-se um periódico quadrimestral a partir de 1997. Entre 1979 e 1998 a publicação passou a ser co-editada pela Cortez Editora e, desde 1999, pela Editora Autores Associados. Às editoras comerciais tem cabido a comercialização do periódico.

São Paulo – SP

CAMPOS, M. C. S. S. Formação do magistério em São Paulo: do império a 1930. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 72, p.-, fev. 1990.
GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 81, p. -, mai. 1992.
SILVA, R. N.; DAVIS, C. Formação de professores das séries iniciais. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.87, p. -, nov. 1993.
ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.89, p. -, mai. 1994.
MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.90, p. -, ago. 1994.
FRANCO, M. L. P. B. Qualidade total na formação profissional. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 92, p. -, fev. 1995.
ALMEIDA, J. S. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.

⁶⁸ As apresentações das revistas **Cadernos de Pesquisa**, **Educação e Pesquisa** e **Educação & Sociedade** foram retiradas da base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 93, p. -, mai. 1995.
GARRIDO, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.94, p. -, ago. 1995.
CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.97, p. -, mai. 1996.
DAVINI, M. C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 101, p. -, jul. 1997.
PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 102, p. -, nov. 1997.
LENOIR, Y. Importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 102, p. -, nov. 1997.
FELDFEBER, M.; THISTED, S. A definição de políticas de formação docente num contexto de crise. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.103, p. -, mar. 1998.
VIEIRA, S. L. Estado e política de formação de magistério. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.103, p. -, mar. 1998.
CARVALHO, J. S. A cátedra USP/UNESCO e a formação de professores. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 104, p. -, jul. 1998.
BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M. Formação de docentes à distância: reflexões sobre um programa. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.106, p. -, mar. 1999.
GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e a qualificação da formação inicial docente. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.107, p. -, jul. 1999.
PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n.108, p. -, nov. 1999.
PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 108, p. -, nov. 1999.
MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 110, p. -, jul. 2000.
MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 111, p. 7-29, dez. 2000.
CARVALHO, A. M. P.; GONCALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 111, p. 71-94, dez. 2000.
SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 111, p. 172-181, dez. 2000.
SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 114, p. 137-152, nov. 2001.
SILVA, C. M. S. Formação de professores e pesquisadores de matemática na faculdade nacional de filosofia. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 117, p. 103-126, nov. 2002.
BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 117, p. 177-193, nov. 2002.
SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.
MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.
GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.
DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. Cadernos de Pesquisa , vol. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.
LUDKE, M.. Pesquisa e formatação docente. Cadernos de Pesquisa , vol. 35, n. 125, p. 11-

12, mai./ago. 2005.
DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, vol. 35, n. 125, p. 37-62, mai./ago. 2005.
ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa , vol. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.
GONCALVES, M. A. S. et. al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. Cadernos de Pesquisa , vol. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.
VOLPATO, C. F.; MELLO, S. A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. Cadernos de Pesquisa , vol. 35, n. 126, p. 723-745, set./dez. 2005.

Educação e Pesquisa – FEUSP

Educação e Pesquisa é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — FEUSP. Publicada desde 1975, a revista aceita artigos em português, francês, espanhol e inglês.

Publica artigos inéditos na área de educação, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, revisões da literatura de pesquisa educacional e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas.

São Paulo – SP

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.
EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 27, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2001.
CARVALHO, A. M. P. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinos. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002.
BELTRAME, S. A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 28, n. 2, p. 129-145, jul./dez. 2002.
ZANOTTO, M. A. C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 29, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2003.
GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.
BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003.
AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
SADALLA, A. M. F. A.; LARROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.
CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.
MIGUEL, A. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 31, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2005.
PARAISO, M. A. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 31, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2005.
VIVIANI, L. M. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 31, n. 2, p. 201-213, maio/ago. 2005.
PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa , São Paulo, vol. 31, n. 31, p. 521-539, set./dez. 2005.

Educação e Sociedade – CEDES

Educação & Sociedade é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). A revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação.

Educação & Sociedade é um dos mais importantes periódicos editados hoje na área da Educação no país. Publicada desde 1978, a revista tem periodicidade quadrimestral. Além disso, um número especial temático tem sido organizado a cada ano, desde 1995, transformando a revista em uma publicação trimestral.

Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, ela atinge, após anos de publicação ininterrupta, um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse a cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e outros campos do saber.

Um aspecto a ser salientado, no horizonte abrangido por **Educação & Sociedade**, é seu trabalho de abertura aos países da América Latina e Europa. A revista, indexada internacionalmente, recebe contribuições de autores de diversos países. Nesse intercâmbio

cosmopolita, tem-se logrado trazer para o setor da educação e para outras áreas não apenas temas discutidos por especialistas com rigor e novidade, mas também um renovado interesse para as várias linhas de pesquisa acadêmica.

Campinas – SP

LINHARES, C. F. S. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: Perspectivas para a formação de professores. Educação & Sociedade , Campinas, vol. ,n. 50, p. -, .
AGUIAR, M. Â. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 17, n. 56, p. 506-515, dez.1996.
BARRETO, E. S. S. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 18, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.
KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.
BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação & Sociedade , Campinas, vol. 19, n. 65, p. 143-162, dez. 1998.
FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.
MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.
KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.
BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.
PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.
CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.
SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.
LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.
LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais

sobre a formação de nossos professores. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.
ANDRE, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 21, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.
SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.
MARKERT, W. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 21, n. 72, p. 177-196, ago. 2000.
NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 22, n. 74, p. 97-119, abr. 2001.
ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
ESTEVAO, C. V. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 22, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.
CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 22, n. 77, p. 207-227, dez. 2001.
MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.
FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação & Sociedade , Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.
ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.
SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.
BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005.
KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

APÊNDICE B. Quadro com informações do expediente da **Revista Brasileira de Educação** (1995 – 2005).

	Nº 0 1995	Nº 1 1996	Nº 2 1996	Nº 3 1996	Nº 4 1997	Nº5/6 1997	Nº 7 1998
Secretaria geral da ANPED	Faculdade de Educação UFMG	PUC – SP Setor de Pós-grad. Educação					
Presidente e Vice-presidentes da ANPED	Neidson Rodrigues Gaudêncio Frigotto; Márcia Â. Aguiar; Maria M. Campos	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira
Secretaria da RBE	Ação Educativa	Ação Educativa	Ação Educativa	Ação Educativa	Ação Educativa	Ação Educativa	Ação Educativa
Editores responsáveis/ Comissão Editorial	Maria M. Campos; Marília Sposito; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad
Tiragem	1.500	1.500	1.500.	1.500.	1.500.	1.500.	1.500.
Apoio		Fundação Ford	Fundação Ford	Fundação Ford	Fundação Ford	Fundação Ford/CNPq/ FAPESP	CNPq
Editora	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Nº 8 1998	Nº 9 1998	Nº 10 1999	Nº 11 1999	Nº 12 1999	Nº 13 2000	Nº 14 2000	Nº 15 2000
PUC – SP Setor de Pós-grad. Educação	UERJ Centro de Educação e Humanidade	UERJ Centro de Educação e Humanidade	UERJ Centro de Educação e Humanidade				
Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Maria M. Campos Jacques Velloso; Nilton B. Fischer; Sofia L. Vieira	Nilda Alves Alfredo Veiga- Neto; Elza Garrido; Iraci Picanço	Nilda Alves Alfredo Veiga- Neto; Elza Garrido; Iraci Picanço	Nilda Alves Alfredo Veiga- Neto; Elza Garrido; Iraci Picanço
Ação Educativa	Ação Educativa	Ação Educativa	ANPED				
Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marta K. Oliveira; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marília Sposito; Marisa V. Costa; Marta K. Oliveira; Osmar Fávero; Sérgio Haddad	Maria M. Campos; Marisa V. Costa; Osmar Fávero
1.500	1.500	1.500	1.500	1.700	1.700	2.000.	2.000
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----	-----	Autores Associados	Autores Associados

APÊNDICE C. Quadro com as referências dos artigos que tratam do tema da formação de professores na **Revista Brasileira de Educação** (1996 – 2005).

	Artigos	Autores	Origem	Atuação
Nº 2 1996	Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras	SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Maria Cecília C. C. de; BUENO, Belmira Oliveira	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação	Professoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Nº 7 1998	Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação	KRAMER, Sonia	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
	Trabalho e visão de mundo: ciência e tecnologia na formação de professores	MENEZES, Luis Carlos de	Universidade de São Paulo, Instituto de Física,	Professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo
Nº 8 1998	Alfabetização e formação dos professores da escola primária	CHARTIER, Anne-Marie	Institut National de Recherche Pédagogique, Service d'Histoire de l'Éducation	Maître de Conference do Service d'Histoire de l'Éducation INRP, e Professora do Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Academie de Versailles
	Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente	KENSKI, Vani Moreira	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação	Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Nº 9 1998	Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar	MARCELO, Carlos	Universidade de Sevilha, Faculdade de Ciências da Educação	Catedrático da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha
	Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos	ZEICHNER, M. Kenneth	Universidade de Winsconsin, Madinson, Estados Unidos	Professor da Universidade de Winsconsin, Madinson, Estados Unidos
Nº 12 ano 1999	Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica	PERRENOUD, Philippe	Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra
Nº 13 2000	Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério	TARDIF, Maurice	Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation	Pesquisador e Diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Université Laval, Quebec, Canadá
Nº 14 2000	História da formação de professores	TANURI, Leonor Maria	Universidade Estadual de São Paulo	Professora na UNESP/ Marília
Nº 15 2000	E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois	MONTE, Nietta Lindenberg	Universidade Federal Fluminense Comissão Pró-Índio do Acre	Coordenadora pedagógica da Comissão Pró-Índio do Acre

	Artigos	Autores	Origem	Atuação
N° 17 2001	Profissão docente: uma rede de histórias	LELIS, Isabel	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação	Professora no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
N° 18 2001	Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998	BEZESINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa	Universidade Católica de Goiás, Centro de Educação Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação	Professora da Universidade Católica de Goiás Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
N° 20 2002	Formação de professores exige rede	PRETTO, Nelson De Luca	Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação	Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
N° 22 2003	Formação de professores na perspectiva do Movimento dos professores indígenas da Amazônia	CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa	Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação	Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas
N° 23 2003	Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos	MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; CANDAUI, Vera Maria	Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação	Professor da Universidade Católica de Petrópolis e Pesquisador da UFRJ Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
N° 24 2003	A universidade pública sob nova perspectiva	CHAUÍ, Marilena	Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	Professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo
	Programas educacionais para a pequena infância na Itália	MUSATTI, Tullia	Instituto de Ciências e Tecnologias do Conhecimento, Conselho Nacional de Pesquisas, Roma, Itália	Pesquisadora no Instituto de Ciências e Tecnologias do Conhecimento do Conselho Nacional de Pesquisas, Roma, Itália
	Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas	SILVA JR., João dos Reis	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-graduação em Educação	Professor e Pesquisador nos Programas de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o <i>continuum</i> família-escola	VARGAS, Sonia Maria De	Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação	Professora do mestrado em educação da Universidade Católica de Petrópolis
N° 28 2005	O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica	MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares	Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Matemática Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação	Professor da Departamento de Matemática na Universidade Federal de Minas Gerais Professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais
	Ação afirmativa, relações raciais e educação básica	VALENTE, Ana Lúcia	Universidade de Brasília, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	Professora da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária na Universidade de Brasília
	O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada	CARVALHO, Janete Magalhães	Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação	Professora do Centro de Educação na Universidade Federal do Espírito Santo
N° 29 2005	O <i>habitus</i> professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula	SILVA, Marilda da	Universidade do Estado de São Paulo, Faculdade de Ciências e Letras, <i>campus</i> de Araraquara	Professora da Faculdade de Ciências e Letras na Universidade do Estado de São Paulo/ Araraquara

APÊNDICE D. Quadro com as referências dos artigos que tratam da pesquisa-ação.

Revistas	Artigos	Autores	Origem/ Atuação
Cadernos de pesquisa – Fundação Carlos Chagas , vol.35, no.125, maio/ago. 2005, p.63-80.	Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social	ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.	Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin – EUA Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Educação e Pesquisa – FEUSP , vol.31, no.3, set./dez. 2005, p.438-441.	Em Foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. Apresentação	FRANCO, Maria Amélia Santoro.	Professora titular da Universidade Católica de Santos
Educação e Pesquisa – FEUSP , vol.31, no.3, set./dez. 2005, p.443-466.	Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.	TRIPP, David.	Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de Murdoch, na Austrália
Educação e Pesquisa – FEUSP , vol.31, no.3, set./dez. 2005, p.467-482.	Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente.	MONCEAU, Gilles.	Professor e mestre de conferências na Université Paris VIII, na área de Ciências da Educação
Educação e Pesquisa – FEUSP , vol.31, no.3, set./dez. 2005, p.483-502.	Pedagogia da pesquisa-ação.	FRANCO, Maria Amélia Santoro.	Coordenadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos
Educação e Pesquisa – FEUSP , vol.31, no.3, set./dez. 2005, p.503-519.	La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación	AVILA PENAGOS, Rafael.	Profesor del Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
Educação e Pesquisa – FEUSP , vol.31, no.3, set./dez. 2005, p.521-539.	Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.	PIMENTA, Selma Garrido.	Professora titular de didática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

APÊNDICE E. Referências bibliográficas do programa de estudo e reflexão teórica dos grupos de professores da pesquisa-ação.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DUBET, François. Olhando de perto... **Le Monde**, Paris, fev. 2003. (tradução livre de Izabel Galvão)

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FREIRE, Madalena; MELLO, Sylvia Leser de. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (56): 82-105, fev. 1986.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **Ideais na adolescência**: falta (d)e perspectivas na virada do século. São Paulo: Annablume, 2002.

MEIRIEU, Phillipe. Colocar o aluno no centro do sistema: quais exigências para a escola de hoje. **Cahier La famille et l'école**, Paris, n. 46, mai. 2002. (tradução livre de Izabel Galvão).

MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**. Edição Especial, São Paulo, vol.15, n. 42, p. 201-208, maio/agosto de 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e resistência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: Aquino, Julio Groppa (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.