

DEZEMBRO | VOL 4 | N.º 2
Ano 2019

Revista da Rede Internacional de
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

estreiadialogos@gmail.com

EQUIPA EDITORIAL

DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José da Silva Ribeiro, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Universidade Católica de Santos, Brasil

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Isabel Freire, Universidade de Lisboa, Portugal
José Luís Silva, Universidade do Minho, Portugal
Lia Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lina Márcia Berardinelli, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal
Maropeng Modiba, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Michel Thiollent, UNIGRANRIO/PPGA - Rio de Janeiro, Brasil
Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal
Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA
Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa
Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido
Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Sigrid Gjølterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega
Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Catarina Sobral
Diana Mesquita
Marco Bento

ISSN 2183-8402

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIÁLOGOS pretende constituir um espaço para disseminar trabalhos que procurem articular investigação e prática em contextos ligados à educação, aos estudos da criança, à saúde, à intervenção comunitária e ao serviço social, entre outros. A revista visa promover e divulgar projetos de investigação-ação em vários domínios através de uma variedade de formatos bem como contribuir para consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes. A ESTREIADIÁLOGOS surgiu na sequência da criação da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (www.estreiadialogos.com), em novembro de 2015, no âmbito do Congresso Internacional Anual da Collaborative Action Research Network (CARN). A ESTREIADIÁLOGOS visa encorajar e apoiar projetos que contribuam para aprofundar o debate em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação através do estabelecimento de parcerias e do trabalho em rede. Para mais informações, ver site da ESTREIADIÁLOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIÁLOGOS serão objeto de análise por parte da direção da revista no sentido de serem verificados aspetos relativos à pertinência e enquadramento dos mesmos no âmbito da revista, sendo, posteriormente, submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares, por, pelo menos, dois pareceristas, membros do Conselho Científico. Se necessário, serão solicitados outros pareceres. As decisões serão comunicadas aos autores juntamente com o feedback sobre o manuscrito.

PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

LÍNGUA

LANGUAGE

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

DIMENSÃO

WORD LIMIT

Os artigos deverão ser originais e não deverão exceder as 6000 palavras, incluindo resumo, corpo do texto, tabelas, figuras e referências. Os autores devem indicar o número de palavras aquando da submissão do artigo.

RESUMO

ABSTRACT

Os resumos deverão ser redigidos na língua original e em Inglês, não devendo ultrapassar as 200 palavras.

PÁGINA INICIAL

INITIAL PAGE

Em folha separada os autores deverão colocar o título do artigo (que deverá ser conciso e informativo), os resumos, na língua original e em Inglês, bem como entre 3 e 5 palavras-chave (nas duas línguas). Devem ainda incluir a identificação, afiliação institucional e morada completa dos autores, incluindo país, email e telefone e indicar o autor a contactar para assuntos relacionados com o manuscrito (*corresponding author*).

TEXTO PRINCIPAL

MAIN TEXT

Os autores devem preparar dois exemplares do manuscrito: um com a identificação dos autores e outro sem a identificação dos autores, o qual será enviado para avaliação por parte de, pelo menos, dois pareceristas (blind review)

ANEXOS

APPENDICES

No caso de existir mais do que um anexo, estes devem ser identificados utilizando para o efeito A, B, C, etc.

QUADROS E FIGURAS

TABLES AND FIGURES

Os quadros e figuras devem ser numerados sequencialmente e apresentados em folhas separadas, em formato editável, incluindo legenda. A sua localização deve ser indicada no corpo do texto (referindo, por exemplo, INSERIR QUADRO APROXIMADAMENTE AQUI).

Aquando a submissão, os autores devem declarar que o manuscrito não foi submetido a outra revista, que respeita as normas da revista, que sobre ele não recaem conflitos de interesse e que foram salvaguardadas as questões éticas de investigação em vigor no contexto onde o estudo foi conduzido.

As opiniões e o conteúdo dos manuscritos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos deverão ser submetidos através do email:
estreiadialogos2016@gmail.com

Todas as submissões serão feitas em suporte eletrónico, num ficheiro com um formato que seja legível pelo programa Microsoft Word, e que possibilite a inclusão de formatação adequada (e.g., doc, docx, rtf). O formato odt (Open Office) deverá ser evitado, visto que alguns revisores poderão não ter software

compatível. Não serão aceites submissões em formato pdf, visto que este formato não pode ser editado pelos processadores de texto correntes.

REFERÊNCIAS

REFERENCES

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente, seguindo as normas do Publication Manual da American Psychological Association (APA), 6th Ed., 2010.

Exemplos:

Livro: Adiga, A. (2009). *O tigre branco*. (2ª ed). Lisboa : Presença

Cap. de livro: Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

Artigo de Revista: Almeida, C.M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14 (2), 473-484.

Comunicação em Conferência: Nicol, D. M., & Liu X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997* (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Dissertação/Tese defendida: Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle*. (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.

Publicações sem data: Altherr, J. (s.d.). *La casa de los niños: diseño de espacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.

Nota: Obras a aguardar publicação indica-se (no prelo) para portugueses (in press) para ingleses

NOTAS

FOOTNOTES

As notas devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, devendo ser incluídas no final do texto, antes das referências.

AGRADECIMENTOS

ACKNOWLEDGEMENTS

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

DIREITOS DE AUTOR

COPYRIGHT

Os artigos aceites deverão ser objeto de declaração de transferência dos direitos de autor para a ESTREIADIÁLOGOS.

ÍNDICE

Editorial.....	9
A Pesquisa-Ação Pedagógica no campo dos estágios supervisionados	12
Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches	31
A pesquisa-ação e a formação de profissionais não docentes no interior da escola sob a perspectiva freireana	54
A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativo-crítica.....	78
Avaliação de curso de graduação sob a ótica dos docentes: uma abordagem da pesquisa-ação	95

EDITORIAL

Editorial

O momento histórico que vivemos hoje será lembrado como um período de grande desafio. Uma crise mundial de proporções jamais esperadas nos pegou desprevenidos em pleno século XXI. Esperávamos a guerra entre países por petróleo ou o radicalismo de determinados grupos, mas não esperávamos um inimigo como este (COVID-19). O momento é de crise, é crítico e, portanto, propício à crítica, à reflexão necessária que pode trazer-nos de volta a possibilidade de transformação da mentalidade humana.

Ao iniciar o editorial deste volume da Revista Estreia Diálogos muitos questionamentos permearam minha mente: o que vamos aprender com tudo isso? Sem dúvidas, esse momento de crise precisa nos inspirar, precisa contribuir para continuarmos questionamento a própria ciência que produzimos. Será que aprendemos que os conhecimentos nunca são alheios aos interesses humanos, que não há ciência de laboratório que tenha sentido e relevância ignorar os interesses humanos, que se dão imersos aos contextos das relações uns com os outros. Aprendemos o suficiente para construir epistemologias de pesquisa que dão conta de captar as sutilezas impressas no mundo da vida?

Nunca foi tão propício falar de pesquisa-ação. A complexidade das relações humanas nos exige cada vez mais incorporar em todas as áreas do conhecimento o pressuposto de que todo conhecimento é proveniente dos interesses humanos, sociais. Pretensão pensar que as pesquisas possam desconsiderar o homem com sujeito de relações.

Os artigos reunidos neste volume nos ensinam que mais que falar sobre o outro é essencial o falar e o fazer com o outro. Os autores nos mostram modos epistemológicos que nos aproximam do objeto num movimento de produção de conhecimentos que se dá com o outro. Em seu conjunto os estudos abordam a contribuição da pesquisa-ação para produção de conhecimentos na área da Educação.

Três artigos dedicam-se à temática da formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Sueli de Lima Moreira e Lorena Silva no artigo “A Pesquisa-Ação Pedagógica no campo dos estágios supervisionados” apresentam a experiência de um grupo de professores do campo dos estágios supervisionados na Faculdade de Formação de Professores

(FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE) de Franco (2016) foi a metodologia utilizada uma vez que assume uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Os resultados confirmam que o trabalho de pesquisa em conjunto instaura um caminho solidário de resistência e formação capaz de avançar na direção de uma pedagogia decolonial formulada através do trabalho coletivo.

A formação continuada é objeto de investigação de Gisela Wajskop no artigo intitulado “Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches”. Analisa resultados de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em quatro centros de educação infantil na periferia de São Paulo buscando refletir sobre o impacto dessa investigação na formação continuada de professores e nas aprendizagens das crianças. Aponta que de acordo estudos e pesquisas sobre a primeira infância no Brasil, os profissionais relatam possuir conhecimento insipiente sobre desenvolvimento e cuidado infantil para interagir com as crianças. Além disso, as pesquisas mostraram que existem poucas instituições públicas no Brasil que apoiam atividades regulares de formação continuada para professores e profissionais que atuam com crianças.

O artigo “A pesquisa-ação e a formação de profissionais não docentes no interior da escola sob a perspectiva freireana” de Laurizete Ferragut Passos e Vanessa Barbato Rodrigues traz uma importante contribuição para pensarmos a escola. As autoras problematizam o trabalho educativo nas escolas, considerando que este não é desenvolvido apenas por profissionais docentes. Analisam como uma investigação baseada na metodologia da pesquisa-ação contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes de uma escola pública. Além disso, discutem como os pressupostos freireanos que fundamentaram a formação realizada com os profissionais da limpeza se relacionam com a estratégia metodológica da pesquisa-ação.

No sentido de problematizar a epistemologia da pesquisa-ação, o estudo de Nazareth Vidal da Silva, Maria José Carvalho Bento e Mariangela Lima de Almeida analisa a contribuição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O artigo intitulado “A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativo-crítica” discute um processo de pesquisa em que três gestoras de uma rede municipal de ensino vão se constituindo em pesquisadoras a partir da colaboração com professores e alunos da universidade. Os movimentos instituídos em grupos de estudo-reflexão possibilitaram observar mudanças nas concepções e nas ações de todos envolvidos no processo. Destacam que planejar, agir, observar e refletir, incluindo a participação de todos os envolvidos propiciou mudanças de atitudes frente à compreensão na/da elaboração de política pública Educação Especial Inclusiva, destacando-se o empoderamento diante das demandas educacionais

do município.

Por fim, o estudo de Jefferson Souza Medeiros, Sarah Sunamyta da Silva Gouveia, Yara Patrícia Ginane de Araújo, Priscila da Cunha Jácome Vidal e Natália Veloso Caldas de Vasconcelos e outros traz uma importante contribuição para o ensino superior. O texto “Avaliação de curso de graduação sob a ótica dos docentes: uma abordagem da pesquisa-ação” teve como objetivo avaliar o curso de Engenharia de Produção de uma Universidade Federal do interior do Rio Grande do Norte, sob o ponto de vista dos docentes na perspectiva da pesquisa-ação. A metodologia de abordagem qualitativa, que se deu por meio da aplicação de questionários, onde os professores tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o curso como um todo. A partir desse momento encontra-se em construção um projeto de intervenção que busca contemplar as percepções e sugestões dos docentes.

Serra/ES, Brasil

Mariangela Lima de Almeida

A Pesquisa-Ação Pedagógica no campo dos estágios supervisionados

Sueli de Lima Moreira

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Brasil

Lorena Silva

Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta a experiência de um grupo de professores do campo dos estágios supervisionados do Departamento de Educação (DEDU) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizada entre 2015 e 2018, impulsionada tanto pela Reformulação Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2015), como pelo enfrentamento, em conjunto, de diversos desafios que marcaram o período para as políticas públicas voltadas para a educação no país. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE) de Franco (2016), que assume uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. Os resultados confirmam que o trabalho de pesquisa em conjunto instaura um caminho solidário de resistência e formação capaz de avançar na direção de uma pedagogia decolonial formulada através do trabalho coletivo.

Palavras-chave: pesquisa-ação; estágios; pedagogia

Abstract

This paper presents the experience of a group of teachers from the field of supervised internships of the Department of Education (DEDU) at the Faculty of Teacher Training (FFP) of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), held between 2015 and 2018, driven both by curriculum reformulation (CNE/CP Resolution No. 2/2015), and by the confrontation, together, of several challenges that marked the period for public policies focused on education in the country. The methodology adopted was The Pedagogical Action Research (PAPE) of Franco (2016), which assumes an eminently pedagogical perspective, because it studies educational practices through the participation of the subjects themselves, acting in the field of formation of those involved, transforming them. The results confirm that the research work together establishes a solidarity path of resistance and formation capable of advancing towards a decolonial pedagogy formulated through collective work.

Keywords: action research; internships; pedagogy

Apresentação

Este trabalho apresenta a experiência de um grupo de professores do campo dos estágios supervisionados do Departamento de Educação (DEDU) na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizada entre 2015 e 2018, impulsionada tanto pela Reformulação Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2015) (Brasil, 2015), como pelo enfrentamento, em conjunto, de diversos desafios que marcaram o período para as políticas públicas voltadas para a educação no país.

Esta foi uma fase de muitos desafios no Brasil e, em especial, para o campo da educação pública. Queríamos, através da conquista de um espaço coletivo de reflexão pedagógica, contribuir para os desafios de nosso Departamento de Educação, responsável pela implementação de cerca de 30 cursos de estágios supervisionados a cada semestre nos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia e, simultaneamente, nos fortalecermos enquanto profissionais da educação atuando em condições desafiadoras.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas; a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Falo da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho (Nóvoa, 2011, p. 205).

Nós, as autoras deste artigo, estávamos marcadas epistemologicamente pela pesquisa-ação e, ao trabalhar na coordenação dos estágios no DEDU, buscamos a construção de um trabalho conjunto e colaborativo para as formas de atuação e pesquisa que

os professores do campo dos estágios possuíam. Estávamos interessadas em superar a cultura individual, que nos marca muito fortemente na universidade, em busca de uma experiência comum. Acreditávamos que, diante dos desafios que o campo da educação pública atravessava no país, nossa resistência necessitava que construíssemos relações profissionais solidárias, para além de nossas especificidades e, através delas, pudéssemos enfrentar o complexo campo socioeducacional no qual nos movíamos.

A dimensão coletiva nos possibilitou atuar e nos formar enquanto professores a partir da relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos), pois, ao compreender quem somos, temos a chance de instituir novas práticas (novas condições epistêmicas), e estas nos permitem transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas. “O imbricamento entre a ontologia e a epistemologia constitui o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre a formação de professor” (Pimenta, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, tomamos como ponto de partida nosso cotidiano: o lugar onde damos forma às coisas a partir das necessidades diárias que nos desafiam. Nesse sentido, criar um ambiente de investigação coletiva entre professores de um mesmo departamento correspondeu a buscar compreender o que estávamos fazendo para sermos os profissionais que éramos. E por esse aspecto, aquilo que fazíamos marcava radicalmente o que éramos, especialmente porque estávamos sempre entre o que queríamos ser e o que conseguíamos ser. Nossas identidades docentes sempre provisórias se constituíam, na justa medida, daquilo que compreendíamos como sujeitos que assumiam para si a história de seu tempo, e mais ainda porque trabalhávamos para construir outros tempos e histórias para o fazer docente (Pimenta, 2008).

Quando atuamos coletivamente através de processos investigativos, experimentamos as relações entre o que somos e o que queremos ser, entre nossas práticas e/ou teorias e as respostas que conseguimos formular para os desafios que possuímos. Em meio a uma rica e diversa forma de conceber os estágios que o Departamento de Educação (DEDU) desenvolve na Faculdade de Formação de Professores (FFP), buscamos entender nossas práticas e, simultaneamente, utilizá-las como potência para a compreensão de nossos complexos problemas. Distantes destas condições, reproduziríamos processos tradicionais do fazer docente através da dependência, da reprodução de saberes e da colonização de nossas práticas. Foram e se fazem necessárias muita vigilância e muita solidariedade se buscamos descolonizar nossas práticas, avançar numa outra ética e numa outra epistemologia.

Este ponto nos remete aos debates sobre a pedagogia decolonial (Oliveira & Candau, 2010), quando, ao estudar o tema, em artigo escrito já há quase dez anos, ainda muito contemporâneo, os autores afirmam que o colonialismo foi responsável pela negação sistemática de saberes e condições de existências de todos os que estavam fora da Europa. A pedagogia decolonial questiona esta condição e afirma que a pergunta radical, que pode nos reorientar na direção da retomada de nossas vozes e formas de vida não colonizadas, é aquela que nos indaga por quem somos. Nesta perspectiva teórica, a pergunta nos projeta numa direção epistêmica emancipada, pois não aceita o que dizem os outros, “os colonizadores”, mas busca em cada um de nós e nos nossos pares o conhecimento que permite nos reconhecermos portadores de saberes e histórias de vida/povos diferentes das europeias. Este seria o ponto de vista decolonial: visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. É neste lugar que compreendemos o trabalho que foi desenvolvido pelo grupo de professores dos estágios do

DEDU. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira & Candau, 2010).

A práxis que nasce na proposição decolonial representa a criação e construção de novas condições pedagógicas para professores e estudantes, para além de processos de ensino baseados na transmissão de saber, de forma a conceber a pedagogia como uma política cultural, espaço de debates de saberes e distintas formas de vida.

O desmonte da educação no Brasil pós-Golpe de 2015

Em 2016, o Brasil foi marcado por um grave revés no seu processo social, com a destituição da presidenta eleita, Dilma Rousseff. O feito mostrou que o Brasil, outra vez, seria tutelado por grupos poderosos indiferentes aos direitos do povo e à democracia. O governo que tomou o país pós o Golpe começou a implementar, em ritmo acelerado, diversas medidas de restrição de direitos sem diálogo com a sociedade e indiferente às reações populares, que não foram poucas. "Se a democracia é entendida como tendo o objetivo de ampliar a capacidade de influência popular sobre as decisões públicas, então o processo em curso no Brasil pode ser definido como desdemocratização" (Miguel, 2018, p. 7). De uma só vez, a soberania popular e as leis reunidas na Constituição de 1988 foram desconsideradas. Segundo Miguel (2018), a democracia não é um ponto de chegada, mas sim o conflito em torno dela entre aqueles que querem domá-la (tornando-a compatível à reprodução das desigualdades) e aqueles que, ao contrário, têm o objetivo de usá-la para acirrar as contradições e avançar no combate às desigualdades.

Nesse contexto, no qual a resistência se torna uma via importante para os que combatem as dominações, situa-se o trabalho desenvolvido no Departamento de Educação

da FFP. Impossível não relacionarmos as relações entre a dominação que se impõe ao povo brasileiro e aquela das lutas docentes, em que professores e estudantes são sucessivamente prejudicados em suas reivindicações, pensando como as derrotas sucessivas deste grupo de trabalhadores são impactadas pela desvalorização crescente de seu fazer profissional nas políticas neoliberais. Sob tais condições, vivemos, também coletivamente, nossas dificuldades em compreender e enfrentar as situações de dominação que vivenciávamos; do contrário, não seria dominação, nos ensina Miguel (2018). Como levar adiante a luta docente num contexto em que a multiplicidade de ataques é efetivada num curto espaço de tempo, refletindo-se em distintas frentes? O que podem fazer os professores para não se deixarem paralisar diante da ausência de projeto democrático para a educação nos sistemas educacionais em que atuam?

O país viveu, após a reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, uma vertiginosa quebra das condições institucionais. Sua destituição, ocorrida em 2016, levou a um aprofundamento das condições políticas que se expressaram rapidamente no aumento da desigualdade social, perseguição aos direitos, ausência de diálogo e, na Educação, caracterizou-se pela implementação de diversas políticas autoritárias.

O desmonte da educação pública corresponde ao desmonte da maior política pública brasileira: em todo dia letivo, quase 40 milhões de estudantes vão às escolas públicas de educação básica em todo o país e mais de 1 milhão de jovens estudam nas universidades administradas pelos governos. Quando chegam às suas escolas e faculdades, os estudantes são recebidos por, aproximadamente, 5 milhões de educadoras e educadores, que desempenham diferentes funções para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A política educacional brasileira é de grande porte e, se for bem-sucedida, tem a capacidade de impulsionar mudanças profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país.

E é exatamente isso o que os representantes do Golpe de 2016 querem evitar, impondo contra esta política diversos retrocessos, entre os quais destacamos a Emenda Constitucional 95/2016 (Brasil, 2016), que determina que nenhum centavo novo do orçamento federal será investido em educação, saúde, assistência social, cultura, trabalho e renda, e demais políticas sociais e econômicas.

Em relação às universidades públicas, a política de desmonte não foi diferente. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) enfrentou, no mesmo período, severas condições precárias (professores sem salários por meses seguidos, cortes de bolsas e serviços básicos). Com isto, diversas greves e suspensão de aulas foram realizadas e se, por um lado, trouxe muita luta e resistência à universidade; por outro, viveu-se os dias mais críticos de toda a sua história, resultando em fuga de alunos e docentes, além de muita dificuldade para o prosseguimento das pesquisas.

Em relação às escolas básicas, nossas parceiras nos estágios e pesquisas, as condições de que dispunham também refletiam o quadro de dominação em prática na área. Se pegarmos, por exemplo, o município de São Gonçalo, onde estamos situados, podemos falar de inúmeros desafios socioeducacionais.

A composição da rede escolar de São Gonçalo, em 2018, era de 114 Unidades Escolares Públicas Municipais e 34 Creches conveniadas. O município de São Gonçalo é o segundo mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e está a apenas 8 pontos do último colocado no IDEB do Estado do Rio de Janeiro, em 2017. Em 2005 (um ano do IDEB) – 3,8; 10 anos depois, em 2015 – 4,3 (meta 5,1); em 2017 – 4,5 (meta 5,4), 0,9 abaixo da meta.

Em relação às condições democráticas das escolas, destaca-se o fato de que no município não existe processo eleitoral direto para eleição dos diretores das escolas. Atualmente, os diretores são indicados pelo Executivo e pelo Legislativo do município,

sendo, assim, um cargo de barganha que remete claramente ao loteamento político das escolas e impede que estas possam assumir sua dimensão pública e democrática.

Outro ponto é a participação efetiva dos Conselhos Escolares nas questões que envolvem diretamente a qualidade do ensino, políticas educacionais e gestão dos recursos destinados à educação em cada escola. O papel do Conselho Escolar seria constituir-se num instrumento fundamental para democratização do espaço escolar a partir da participação comunitária nas decisões da escola, o que ainda não faz parte do cotidiano da maioria das escolas.

Ainda diretamente relacionado aos desafios de uma escola democrática, está o financiamento da educação. Quanto a isso, podemos observar que o município de São Gonçalo possui desafios que precisam ser enfrentados. Os três últimos pareceres do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) reprovaram a prestação de contas das verbas do FUNDEB devido à falta de transparência na utilização dos recursos.

O município de São Gonçalo nos anos de 2016/2017 e 2018 não investiu na educação valores necessários para a melhoria da qualidade de ensino e garantia de direitos dos profissionais da educação, descumprindo: o Plano Municipal de Educação (PME), a Lei Municipal nº 658/2015 (Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, 2015), o plano de carreira estabelecido em Lei Municipal nº 008/2003 (Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ, 2003). e a Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece o piso nacional do magistério, não remunerando os profissionais da educação condignamente (Brasil, 2008).

Estamos em meio a intensas disputas, e hoje, depois do Golpe de 2016, o desafio é ir em frente, avançando nas pautas que compreendem a educação como um direito democrático do cidadão, buscando saídas para a superação das desigualdades, a garantia de

direitos, a diversidade, a liberdade de existir de forma singular, inclusive na forma de produzir conhecimentos. Compreendendo a formação de professores como espaço de devir histórico, inacabado, espaço de criação dialética do homem de sua humanidade e mundo.

Sabemos que toda prática educacional implica um projeto de sociedade, de ser humano e de cultura. Nossas lutas e ações profissionais estão cada vez mais implicadas, pois expressam as formas que compreendemos o que é ser professor e estudante no Brasil atualmente.

O que um coletivo diverso de docentes tem a dizer sobre os estágios?

Há muito debate em torno do campo dos estágios e algumas pesquisas (Pimenta & Almeida, 2014; Nóvoa, 1992) indicam que a formação inicial não está preparando seus estudantes para enfrentar os problemas cotidianos nas escolas, ou seja, estão, de certa forma, trabalhando independentemente da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, instrumentalizada, que nada configura a autonomia e independência, marcos de uma prática docente emancipada.

No Brasil, durante longo tempo, os estudos científicos sobre educação utilizaram instrumental de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, pesquisadores de pesquisados, desconsideraram as subjetividades inerentes às ações humanas, recortaram arbitrariamente contextos de pesquisa congelando interpretações e afastando-se das possibilidades de compreender as dimensões que as práticas, na sua essência, fomentam na educação (Franco, 2016). Desenvolveu-se, assim, uma compreensão idealizada do fenômeno educativo, devido à distância de suas condições e potências reais que a área possui, enquanto prática social multidimensional. Nesses percursos formativos, comuns no

Brasil, a dimensão da prática é tida como treinamento do fazer, sem que possua em si instrumentos de formação capazes de se transformarem em objetos de pesquisa da educação.

Uma segunda vertente, que ganha novo impulso com o crescimento do neoliberalismo nas políticas para a educação, supervaloriza a dimensão da prática, tendo-a como objetivo a ser perseguido para a educação. Para este grupo, falta à formação universitária a competência técnica e, para obtê-la, julga necessário instrumentalizá-la sem que se pergunte sobre o “por que fazer” e “para que fazer”, levando-os a crer que os conhecimentos científicos não são suficientes para dar conta da imprevisibilidade e complexidade dos fenômenos formativos.

Em meio a esses contextos é que este trabalho se fundamenta, buscando compreender os sentidos da prática, seus significados nas formações desenvolvidas nas universidades. Esse problema vem sendo investigado por um grande número de pesquisadores que estudam a educação no Brasil, tendo sido expresso no Projeto Pedagógico recém-formulado no Departamento de Educação/FFP, objetivando a existência de condições institucionais para a execução deste projeto.

Como coletivo, propomos a configuração do estágio como campo de produção de conhecimentos para a formação universitária, compreendendo-o para além da mera instrumentalização mecânica de conhecimentos teóricos formulados distantes da prática. O que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumentalizada (Pimenta & Almeida, 2014). Nessa perspectiva, os estágios são espaços interdisciplinares, de convergência entre professores/pesquisadores e estudantes da Universidade com professores e gestores da escola básica.

A FFP tem nos estágios supervisionados, presentes em todos os cursos das licenciaturas oferecidas, um campo de diálogo docente que nos desafia na sua

complexidade. A partir da compreensão de que a formação de professores é uma área do conhecimento, constituída de investigação teórica e prática, a escola é compreendida como o principal lócus da formação inicial. Esta concepção é estratégica para o fortalecimento da universidade comprometida com uma formação de professores capaz de responder aos desafios da educação contemporânea brasileira. Este projeto, ao tomar os estágios como objeto de estudos, análises e proposições interdisciplinares, compreende-os como campo privilegiado da mediação escola-universidade no campo de formação de professores.

Não há como ignorar, hoje, que os contextos de trabalho carregam em si um alto potencial formativo, por isso este projeto busca articular a formação universitária à investigação teórica e prática, tendo o campo dos estágios como central.

Para Nóvoa (2011), é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho, através do diálogo com outros profissionais. Pimenta e Almeida (2014) fazem considerações ao conceito de “professor reflexivo”, destacando a dimensão crítica, ou seja, uma formação teórica das práticas, com a ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis). As autoras valorizam as dimensões política (o trabalho docente tem relação com outros sujeitos sociais) e epistemológica (a pesquisa em educação é articulada ao trabalho dos profissionais da escola e das universidades). Acreditam na instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidade que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade e, nas universidades, uma formação ancorada aos desafios das escolas.

Pensamos que a dinâmica de um processo formativo que vincule o estágio à pesquisa e a pesquisa à extensão forma um profissional capaz de compreender e atuar nos complexos contextos profissionais contemporâneos. Assim, o estágio configura-se como espaço de

formação articulado à extensão universitária, como ‘braço’ da universidade. Através do diálogo e compromissos pactuados, os estágios ampliam a ação universitária para a cidade. Por outro lado, buscam também trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) denominou de “extensão às avessas”, quando se constrói condições para outros saberes e atores atuarem no interior da universidade em espaços de formação continuada.

Todos os aspectos apontados acima indicam para nós caminhos para superarmos as estruturas preestabelecidas que marcam as relações entre escolas e universidades nos estágios supervisionados, permitindo que possamos não só resistir, mas ousadamente nos reinventarmos.

A Pesquisa-Ação Pedagógica

Neste trabalho, apoiamo-nos na Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016), que nasce nesta tradição teórica, e em especial, na dimensão emancipatória formulada por Freire (1982) na *Pedagogia da Autonomia*.

Foi através das ideias de Freire (2006) para os Círculos de Cultura que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas; e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências. Nosso percurso metodológico foi construído sobre estas bases: partimos de nossos saberes comuns na direção da práxis, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas.

Para Franco (2016), a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação dos envolvidos, transformando-os. A pesquisa-ação voltada para a formação contínua de professores foi denominada por Franco (2016) de pesquisa-ação-pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal.

Quanto às fases da pesquisa, podemos dizer que, refletindo juntos, nosso pensamento foi adquirindo diferentes “formas” durante o processo, todas complementares. Baseados em Franco (2016), podemos destacar quatro princípios da Pesquisa-Ação Pedagógica estruturantes nos processos participativos que estiveram presentes em todas as etapas:

1. A constituição coletiva entre pesquisadores e participantes

Em todas as fases da pesquisa, buscar constituir-se enquanto coletivo investigador, identificando as trajetórias individuais e integrando-as através de interesses comuns e complementares, continuamente.

2. Mobilização para a partilha de conhecimentos

Trabalhar a partir das relações de sentidos, experiências, conceitos, autores de referência expressos nas diferentes abordagens, buscando a convergência para a elaboração do trabalho conjunto. Realizamos questionários e mapas conceituais de nossas experiências, buscando os aspectos comuns, aqueles que poderiam nos ajudar na elaboração de nosso trabalho conjunto.

3. Consideração da complexidade do processo

Consideramos em todas as fases a imprevisibilidade que os processos coletivos, fundamentados na práxis, mobilizam na investigação coletiva.

4. A perspectiva de produção de rupturas na direção de outras dinâmicas para a formação universitária.

Através das fases anteriores, vamos, conjuntamente, formulando uma visão diversa e orgânica de nosso trabalho no campo dos estágios na UERJ/FFP.

Quem somos nós, professores atuantes no campo dos estágios supervisionados no Departamento de Educação da FFP?

A nova legislação (Resolução CNE/CP nº 02/2015) reformula não só a carga horária dos estágios, mas a dimensão da prática nas licenciaturas, o que nos obrigou a rever o currículo do curso de Pedagogia e nossas contribuições às demais licenciaturas em que atuamos. Vivenciamos um longo processo de debates sobre os impactos e configurações que a legislação traria aos cursos, bem como as condições de que necessitaríamos reunir para que pudéssemos garantir que o papel dos estágios nos cursos de formação de professores pudesse ampliar a relação escola/universidade e teoria/prática, possibilitando o avanço de uma epistemologia para a formação docente ancorada nas condições de nossas lutas e desafios socioeducativos para um mundo mais solidário e menos desigual.

A Reformulação Curricular das Licenciaturas sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015) expressava, no entender dos professores do departamento, o resultado de um processo de participação coletiva da sociedade brasileira, um avanço diante de antigas reivindicações da área e, mesmo que ainda estivesse em processo de implementação, foi inspiradora para o Departamento de Educação, onde os estágios assumiriam um espaço central, nos obrigando, assim, a desenvolver um projeto para a área.

O Departamento de Educação (DEDU) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) oferece o curso de Pedagogia em São Gonçalo e teve início no 2º semestre de 1994. Já tendo passado por outras Reformulações Curriculares, o processo que se instaurou a partir

de 2015 se estruturou com base na revisão de processos anteriores, no diálogo entre o corpo docente e o discente, bem como nos estudos dos perfis de estudantes. Tudo isto a partir de debates sobre nossas condições sociais. Isto, é claro, levou os professores e estudantes a repensarem desde visões de sociedade, homem e conhecimento até as concepções de professores, estudantes e pedagogia.

O estágio foi entendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor. Em Pimenta e Lima (2010), o estágio é entendido como construção do conhecimento pedagógico. Desenvolve-se através da pesquisa e como pesquisa, o que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos socioculturais. Essa perspectiva identifica o estágio como atitude investigativa, que envolve os problemas da atividade docente com vistas à sua transformação. Assim, o estágio é o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho. Nesse sentido, torna-se um espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente.

Para nós, o campo dos estágios tem potencial possibilidade de diálogo com todas as demais disciplinas do curso. Como um campo multissetorial, os estágios contribuem com as reflexões, o entendimento e a construção de alternativas para os problemas investigados nas distintas áreas de interesse de docentes e estudantes. Assim, o estágio, ao contrário da visão recorrente, não é atividade prática, mas teórica, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Um espaço rico para o exercício da práxis pedagógica.

Ao longo de três anos, o grupo foi se reconstituindo — cerca de sete novos professores entraram para a área —, o que implicou a necessidade de refazer caminhos já percorridos. Dessa forma, reuniões eram realizadas com periodicidade, a fim de elaborar

um plano de trabalho coletivo que envolvia tanto as diversas formas de compreender os estágios, como a necessidade de formularmos um projeto conjunto para o departamento. O objetivo era responder ao processo de reformulação pedagógica, mas ir além, em busca de um espaço de trabalho coletivo. Queríamos compreender as experiências de estágios desenvolvidas, buscando identificar seus fundamentos e contribuições para o campo dos estágios na formação docente; desenvolver e ampliar parcerias com as Redes de Ensino Municipais e Estadual, bem como demais espaços educativos; colaborar com os esforços dos demais departamentos e com a produção de conhecimento para a área.

Com estes objetivos, realizamos seminários internos, monitoramos as reuniões como espaço de produção de conhecimentos docentes e investimos na contratação de uma bolsista para a área, que nos auxiliasse na tarefa de sistematização.

Formulamos, também, um questionário desenvolvido para/e com os professores de estágio do DEDU. Com isso, aprendemos muito sobre quem somos e as condições de trabalho coletivo que possuímos. Concluímos que 70% dos professores que atuam nos cursos de estágios do DEDU entraram na universidade através de concursos realizados, o que justifica a informação de que 78% deles têm produção científica desenvolvida na área. Estes números demonstram que os professores do DEDU do campo dos estágios são também pesquisadores comprometidos com a produção de conhecimento. Todos desenvolvem diálogos entre os estágios e seus projetos de pesquisa e/ou extensão.

Outro dado importante identificado foi o de que a média de tempo de trabalho na área é acima de cinco anos, mesmo com professores recém-contratados pela universidade, todos atuam com experiência acumulada, sendo 30% há mais de 15 anos.

Destaca-se, ainda, a informação de que 100% dos professores indicam possuírem parcerias com escolas e demais espaços educativos para o desenvolvimento dos estágios.

Importante observar que estas parcerias assumem distintos formatos e todas são construídas enfrentando um grande número de obstáculos institucionais, o que indica que o sistema universitário e o da escola básica ainda possuem muitas dificuldades para diminuir distâncias e avançar em conjunto na formação docente inicial e continuada. Os sistemas da Escola Básica e da Educação Superior são, geralmente, autocentrados, sustentados em relações burocráticas pouco voltadas para o trabalho conjunto entre escolas e universidades públicas, o que desafia a nós, professores de estágios, cientes da necessidade de um trabalho conjunto.

No entanto, com base em nosso trabalho coletivo, podemos afirmar que todos os professores atuantes no campo dos estágios do Departamento de Educação compreendem que escolas e universidades precisam uma da outra para cumprirem sua missão na educação pública. Investem numa epistemologia da formação do professor para a educação pública, procurando fazer desta parceria um espaço para a valorização de suas práticas.

Para finalizar, é importante ressaltar que o grupo compreende que atravessamos um dos períodos de maior desafio para escolas e universidades públicas. Assim, o desenvolvimento de um trabalho conjunto se torna não só uma estratégia de resistência, mas um caminho capaz de construir um projeto epistemológico, político e científico emancipador para nossas práticas.

Referências

Brasil (2008). *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 23 set 2019.

- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, DF: CNE.
- Brasil (2016). Constituição Federal (1988). *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Franco, M. A. S (2016). Pesquisa Ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*, Campinas, 18 (2), 511-513.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Miguel, L. F. (2018). *Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória*. São Paulo: Boitempo.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2011). Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In Gatti, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed UNESP.
- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 26 (1), 15-40, abr.
- Pimenta, S. G. (2008). Prefácio. In Leite, Y. U. F.; Ghedin, E. & Almeida, M. I. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Almeida, M. I. (Orgs.) (2014). *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. São Paulo: Cortez.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ (2003). *Lei nº 008/2003*. Dispõe sobre o Plano de Carreira do magistério Público Municipal e Funcionários da Educação. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/lei08_2003.pdf>. Acesso em: 23 set 2019.

Prefeitura Municipal de São Gonçalo/RJ (2015). *Lei nº 658/2015*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME. Disponível em: <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/diario/2015_12_09.pdf>. Acesso em: 23 set 2019.

Sousa Santos, B. (2010). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches

Gisela Wajskop

Pesquisadora colaboradora do FORMEP – PUCSP e pesquisadora Internacional no
NOWPlay Project – Ontario Institute for Studies in Education

Resumo

Estudos identificam que profissionais da primeira infância brasileiros não possuem, eles próprios, o conhecimento sobre desenvolvimento e cuidado infantil para interagir com as crianças e contribuir, especialmente, com o desenvolvimento da linguagem verbal, fundamental nesse período. Complementarmente, pesquisas mostraram que existem poucas instituições públicas no Brasil que apoiam atividades regulares de formação continuada para que seus professores possam oferecer programas educativos de qualidade às crianças de baixa renda. Este artigo analisa resultados de uma pesquisa-ação colaborativa realizada em quatro centros de educação infantil na periferia de São Paulo buscando refletir sobre o impacto da mesma na formação continuada de professores e nas aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Pesquisa-Ação Colaborativa; Educação Infantil; Brincadeira e Linguagem verbal

Abstract

Studies have identified that Brazilian early childhood teachers are unaware of child development enough to improve children's oral language. In addition, research has shown that there are few public institutions in Brazil which support regular ongoing teacher education to enable teachers to offer quality programs to low-income children. This paper analyzes the results of a collaborative action-research conducted in four preschools in the outskirts of São Paulo. It sought to reflect on the impact of collaborative action-research on teacher education and children's learning.

Keywords: Collaborative Action-Research; Early Childhood Education; Play and oral language

Introdução

Estudos revelam que muitos professores da primeira infância não possuem as qualificações necessárias para desenvolver um programa de qualidade em creches e pré-escolas (Campos, 1999, 2003; Campos et al., 2006; Gatti, 2010; Kishimoto, 2005). Campos,

Füllgraf, e Wiggers (2006) identificaram que professores e educadores de creches não possuem, eles próprios, o conhecimento sobre desenvolvimento e cuidado infantil para interagir e ajudar as crianças a crescerem. Em outro estudo, Campos et al. (2011) mostraram que existem poucas instituições no Brasil que apoiem atividades regulares de formação continuada para que seus educadores possam oferecer programas educativos de qualidade.

Em resposta a essa necessidade de iniciativas de aprendizado profissional para professores de creche propusemos um projeto de pesquisa-ação colaborativa baseado em programa similar canadense (Peterson et al., 2010) em quatro centros de educação infantil na periferia de São Paulo, cujos resultados estão descritos e discutidos nesse artigo. Nossa pesquisa abordou a seguinte questão:

Quais são as estratégias de ensino necessárias para construir coletivamente e reunir o conhecimento trazido pelas crianças em suas brincadeiras, a fim de promover o desenvolvimento da linguagem oral de crianças três e quatro anos de idade em creches?

Refletir sobre a relação entre pesquisa-ação e formação continuada de professores de creches constituiu-se no principal objetivo desse artigo.

Paradigma teórico

Projeto colaborativo de pesquisa-ação como prática metodológica e formativa

A investigação aqui relatada e analisada baseou-se na pesquisa-ação colaborativa concebida como uma possibilidade para os professores desenvolverem-se em uma prática reflexiva geralmente com a orientação de um colega mais experiente ou da pesquisadora universitária que lhes serviu como mentora. (Peterson et al., 2012). De acordo com Tripp (2005), consideramos que a abordagem da pesquisa-ação colaborativa é um espaço rico de reflexão no qual professores e pesquisadores podem melhorar suas praticas docentes bem

como investigativas e, consequentemente, impactar positivamente no aprendizado das crianças.

Segundo Peterson (2012), subjaz na pesquisa-ação o pressuposto de que a participação ativa e as oportunidades de refletir em grupo sobre as próprias experiências e suposições são parte integrante da aprendizagem de adultos. Os professores podem coletar dados da sala de aula, refletir e tomar decisões sobre suas práticas docentes com centralidade na vida e nos contextos culturais específicos da sala de aula.

Uma segunda suposição subjacente à pesquisa-ação colaborativa é que o conhecimento dos professores sobre seus próprios alunos, sobre sua sala de aula e o contexto e ensino da comunidade fornece a base para decisões e práticas de pesquisa.

Uma terceira suposição é que o conhecimento local é essencial para a compreensão precisa das necessidades das crianças em contextos específicos da sala de aula. Por meio da pesquisa-ação, professores são capazes de se perguntar sobre práticas específicas, coletar dados diariamente e observar os alunos de maneira sistemática de maneira regular por longos períodos de tempo.

Os pesquisadores podem fornecer perguntas e ideias específicas que não estariam disponíveis no cotidiano profissional docente devido ao tempo limitado para leitura profissional e falta de experiência em pesquisa. Assim, o pesquisador universitário passa a ser considerados co-pesquisador que valoriza e busca se basear no conhecimento e na experiência profissional dos professores.

Brincadeira de faz de conta no centro das aprendizagens infantis

Investigações demonstram o desenvolvimento da linguagem verbal e gestual das crianças durante suas brincadeiras de faz de conta. (Peterson et al., 2010; Pellegrini & Galda, 2000; Sawyer & DeZutter, 2009).

Ambientes intencionais criados por professores e educadores dentro da instituição pode auxiliar as crianças a aprenderem expectativas, significados, valores e perspectivas de sua cultura, bem como a ampliar seu vocabulário e o uso gramatical significativo quando interagem com os pares enquanto brincam. (Teberosky & Jarque, 2014; Peterson, 2014; Elkonin, 1987).

A hipótese que deu origem a este trabalho é que pode haver um enriquecimento da brincadeira de faz de conta e do aprendizado da linguagem oral sempre que os adultos criarem experiências bem-sucedidas de ler livros em voz alta para as crianças. Acreditamos que a leitura em voz alta pode fornecer modelos imaginativos e linguísticos para que as crianças os incorporem em suas brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento e a expansão das habilidades comunicativas verbais e narrativas lúdicas.

Nosso projeto de pesquisa-ação concebe a brincadeira de faz de conta como importante para a aprendizagem de crianças pequenas (Bodrova, 2008; Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Goncú, 1999; Pellegrini & Galda, 2000; Autor, 2004, 2012; Autor & Peterson, 2015). Essa centralidade está presente em muitas políticas públicas no Brasil (Brasil, 2010) e em países com bons modelos internacionais de educação infantil, como Austrália e Canadá (Austrália, 2009; Ontário, 2010–2011). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019) a brincadeira é uma das principais atividades nas quais as crianças aprendem.

O projeto de pesquisa-ação aqui discutido entende o brincar como uma prática social e também como uma linguagem específica da infância. (Pellegrini & Galda, 2000).

Metodologia

Contexto e participantes

Esta pesquisa foi realizada em quatro creches diferentes em uma instituição não governamental de uma grande cidade brasileira. Esta instituição foi selecionada como contexto de pesquisa devido à sua relevância para a história das creches públicas nos subúrbios pobres das grandes cidades brasileiras durante a década de 1970. Foi criada como resultado de lutas e mobilização de mulheres durante o Movimento de Creches que ocorreu na década de 1970 (Rosemberg, 1984).

A pesquisa-ação está em andamento desde março de 2015 e envolve professores de suas quatro creches diferentes. Crianças de zero a 3,11 anos frequentam as instituições em período integral, das 7h às 17h. Estão localizadas em um bairro de baixa renda de uma cidade grande. 70% das crianças matriculadas são oriundas de famílias que ganham até 3 salários mínimos e outras 30% delas ganham até 10 salários mínimos por mês. Os professores são originários da mesma comunidade que as crianças e a maioria deles é a primeira geração na família a ter estudos universitários. Eles ganham até 3 salários mínimos por mês, trabalhando durante 44 horas por semana.

Descobrimos, após 20 anos de sua implementação, uma pedagogia baseada em brincadeiras, onde “*livreiras*” produzidas em tecido ainda são usadas em todas as salas propiciando que bebês e crianças pequenas estejam em constante contato com livros, que às vezes são lidos em voz alta para eles. A presença de coleções de livros em sala de aula foi resultado de uma organização dos livros em cada uma das unidades. A gerência e os professores tiveram a iniciativa de fazer isso e criaram um suporte de tecido com bolsos de plástico, no qual as crianças podem ver as capas dos livros. Essas “*livreiras*” são muito

parecidas com aquelas em que podemos colocar nossos sapatos. Existe uma prática de contar histórias com base nas imagens e imagens de um livro.

As crianças brincam em ambientes intencionalmente preparados para a brincadeira de faz de conta com materiais de cabeleireiro, de escolinha, mamãe e filhinhos e castelos de brinquedos.

Coleta de dados

Para atingir esses objetivos, como mentora/pesquisadora, comecei a observar e gravar em vídeo duas aulas e, em seguida, usei minhas observações e gravações nas reuniões de pesquisa-ação com os professores. Discutimos como observar as crianças e o que podíamos aprender enquanto assistíamos e re-assistíamos as crianças interagindo em suas brincadeiras depois de ler em voz alta para elas.

Após três reuniões, foi acordado que os professores apresentariam suas gravações em vídeo em um seminário interno. 23 professores coletaram 23 vídeos de interações das crianças em brincadeiras gratuitas ou heurísticas. A duração média de cada gravação de vídeo foi de 1 a 5 minutos cada. Depois de gravados, os vídeos foram postados no Google Drive ou enviados a mim por e-mail para transcrição e análise. Eles foram assistidos e analisados em 5 reuniões mensais de pesquisa-ação durante um ano, garantindo a construção coletiva e colaborativa da proposta pedagógica.

Os professores também transcreveram, relataram, documentaram (em um portfólio individual) e as reflexões gerais foram reunidas em um caderno coletivo quando ocorreram reuniões de pesquisa-ação. Foram registradas cinco horas de reuniões.

A pesquisa-ação colaborativa e o problema de investigação

Em uma das salas de aula em que gravamos um vídeo, pudemos observar que quatro das 18 crianças presentes falavam muito pouco. Em outra turma com 17 crianças, observamos uma atividade em que as crianças tinham que ler seus nomes e os de seus colegas em cartões de memória, que revelavam um antigo método de escolarização. Nesta sala de aula, apenas três crianças leram todos os nomes, enquanto as outras apenas leram seus próprios nomes, e cinco pareciam adivinhar.

Essas observações serviram como ponto de partida para uma discussão com os professores em uma reunião de pesquisa-ação sobre o trabalho realizado com crianças e as demandas para a construção de novos paradigmas educacionais associados ao desenvolvimento da linguagem oral com base em livros e brincadeiras.

As cenas que assistimos e discutimos em uma das reuniões da investigação-ação mostraram crianças brincando espontaneamente com temas da vida real, expressos por meio do uso de frases ou palavras significativas como: “*estou indo agora*”, “*cuidando do bebê*”, “*Já voltou, tudo bem?*”, “*Dorme filho*”. Enquanto as expressões usadas pelas crianças para brincar revelavam sua compreensão da vida cotidiana, elas também revelavam a construção de uma importante linguagem oral baseada em contextos significativos para as crianças. Enquanto brincavam, as crianças usavam a linguagem oral para explicar aos amigos suas ações lúdicas.

Em uma dessas cenas, há uma menina e um menino brincando lado a lado. Ele está segurando um pedaço de massinha, um elefante de borracha e uma panela pequena. Ela está brincando com uma boneca e um pedaço de massinha também. O menino “come” um pouco da massinha de brincar e usa a panela pequena para fingir alimentar o elefante de borracha. A menina tem uma boneca (nua) no colo enquanto brinca com a massinha. O garoto se aproxima dela e pergunta: “Ele fez cocô?” - enfatizando o sexo masculino em seu discurso.

Ela respondeu rapidamente: “ELA fez.” Depois disso, ela vira a boneca e começa a movê-la, e o sexo do boneco fica aparente. O garoto ri e aponta para o sexo, tentando tocá-lo. A garota diz: “É MEU bebê!” E senta a boneca na frente dela (Autor, notas de campo de vídeo gravado, 29 de junho de 2015).

Pode-se ver aqui que a brincadeira permitiu que as crianças, enquanto interagiam na brincadeira, pensassem no significado das palavras em relação aos órgãos genitais da boneca e ao gênero atribuído a ela, enquanto usavam palavras para construir o enredo da brincadeira.

Em outra cena, enquanto a menina alimenta a boneca, o menino diz: “Quer chupeta!” Ao que a menina responde: “Quer chupeta? Aqui.” E oferece a ele um “pequeno carrinho”. O menino imediatamente coloca o objeto na boca chupando a ponta como se fosse uma chupeta. A menina está assistindo e o menino se aninha ao lado dela, e ela diz, tocando seu rosto: “Agora vá dormir.” Depois de alguns segundos, o menino diz: “Já descansei. Vamos!”. Menina: “Vamos?”. Menino: “Vamos! Já para a escola!”. Menina: “vai à escola?”. Menino: “vai lá.” (Autor, vídeo gravado, 29 de junho de 2015)

Essas duas cenas mostram uma evolução da narrativa das crianças associada a cenas cotidianas familiares: dormir, chupar chupeta, ir trabalhar, acompanhado por: gestos e sons; Nomeação clara de objetos cujos significados são transformados pela linguagem; Definição de papéis por meio do uso de linguagem apropriada e negociada; Diálogos em contextos específicos.

Também podemos ver que, para que essa interação entre a menina e o menino funcionasse, alguns requisitos precisavam ser cumpridos para durar mais de 4 minutos sem interrupção:

1) Os dois tiveram que comunicar claramente o significado das mudanças trazidas ao objeto, bem como seus gestos ou ações que seriam aceitos pelo parceiro, como no caso em que a menina disse que, apesar do sexo masculino da boneca, estava sendo usado como “seu bebê” (com a designação feminina);

2) Esses esclarecimentos e configurações negociadas, como a definição de gênero da boneca e a decisão de a criança trabalhar e não ir à escola, ocuparam uma parte importante do tempo de brincar, estabelecendo-se como uma narrativa contínua e espontânea.

Intervenções mais sistemáticas e intencionais como parte do processo de pesquisa-ação

Com base na cena anterior, apresentamos nossos pensamentos à equipe de professoras envolvidas na pesquisa:

(a) todas essas questões passam despercebidas pelos professores no cotidiano, o que exigiria uma observação mais precisa, bem como um registro mais cuidadoso dos materiais de ensino utilizados. (Edwards, Gandini, & Forman, 2016);

(b) essa cena é baseada no conhecimento cotidiano das crianças a ser expandido e transformado por meio de ambientes intencionalmente implementados pelas professoras.

Com isso em mente, a equipe de professoras estabeleceu uma linha de trabalho mais sistemática e intencional com as livreiras e os livros, definidos como a estratégia mais adequada para a expansão do universo linguístico das crianças.

Doze (12) relatórios foram reunidos em uma primeira reunião após a projeção dos vídeos e cada professora gravar a sua própria turma. Estes relatórios foram escritos no gênero cartas aos pesquisadores. O gênero carta objetivou que as professoras não se

sentissem avaliadas pela sua própria escrita, ainda precária, deixando-as mais à vontade para relatar as próprias perguntas e descobertas em relação às brincadeiras das crianças. Os 12 relatórios representaram os trinta e oito (38) professores presentes, divididos em grupos de três, que sugeriram critérios de escolha dos livros e atividades decorrentes propostas para expandir as brincadeiras e a linguagem oral das crianças gravadas, observadas e analisadas.

Encontramos dois temas - ou categorias interessantes - a serem mais explorados (Charmaz, 2014) associados à escolha dos livros pelas professoras. Metade das cartas ou relatórios refletia uma preferência por livros com um claro tema disciplinar e aspectos morais, tais como: ensinar as crianças a pedir desculpas; refletir sobre preconceito, gênero e raça; sugerir autonomia; enfrentar medos; e, assumir responsabilidades. A outra metade das cartas demonstrou preferência por títulos de livros baseados em gêneros literários, revelando maior letramento das próprias professoras: livros de rimas; álbuns ou livro-imagem e alguns livros de ficção.

Esses critérios foram discutidos novamente em grupos e os resultados incidiram na tomada de consciência pelas professoras como os temas da moralidade tem um papel e uma determinação comunitária importante, principalmente quando antecipam o futuro de suas crianças nas periferias urbanas. Os livros escolhidos visavam preparar as crianças moralmente para a vida de violência e riscos morais que elas próprias, as professoras, experimentam cotidianamente. Por outro lado, também, puderam refletir sobre o impacto que a literatura imaginativa e ficcional poderia ter na aprendizagem da linguagem oral das crianças. Ao final, esta foi considerada mais importante do que assumir a responsabilidade de ensinar moral para as crianças e decidiram escolher livros de literatura para a leitura em voz alta das crianças como objeto de investigação.

Nas reuniões subsequentes, professoras escolheram títulos para ler em voz alta para as crianças. Os principais critérios escolhidos para esses livros foram os aspectos linguísticos e estéticos dos textos, em oposição aos critérios morais discutidos anteriormente.

A escolha da leitura em voz alta deveu-se principalmente ao fato de a maioria das histórias contadas nas salas de aula serem feitas pelas professoras. Cada um conta à sua maneira, com palavras diferentes e, às vezes, até mudando o significado das palavras. Refletimos coletivamente sobre o fato de que contar histórias é uma prática comum em creches pois facilita o contato das crianças com os livros, principalmente quando os professores são pouco instruídos.

No entanto, a equipe decidiu que a leitura em voz alta seria a melhor estratégia de ensino para enriquecer as brincadeiras e também poderia criar oportunidades para as crianças pensarem na linguagem escrita. A estratégia de ler em voz alta teve o objetivo de manter a identidade da narrativa e a estabilidade escrita como modelo para as crianças. A estabilidade do texto escrito poderia, dessa forma, proporcionar um ambiente de letramento, introduzindo as crianças ao texto, som, escrita e significado das palavras.

Entre suas muitas vantagens, a leitura em voz alta oferece os seguintes benefícios, conforme afirma Culliman e Galda (2000, p. 135–136):

- Oferece oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente;
- Aumenta o vocabulário das crianças: ao ouvirem novas palavras em textos interessantes, elas podem usá-los em outras situações significativas;
- Fornece diferentes tipos de narrativas, como rimas, histórias, descrições, etc.;
- Aumenta o depósito de experiências das crianças, através das situações e personagens apresentados;

- Permite que as crianças façam conexões entre livros. Eles podem comparar estilos de escritores, percebendo o que estes fazem;
- Fornece modelos de manipulação de objetos e como virar páginas;
- Ajuda as crianças a desenvolverem suas próprias ideias sobre a escrita - mais particularmente sobre sua regularidade - para que eles possam entender que as palavras são sempre as mesmas, independentemente de quantas vezes as histórias são lidas.

Em seguida, lemos e escolhemos livros de rima, bem como narrativas de piratas, circos e outros textos descritivos - ou mesmo fictícios - sobre diferentes animais. A partir daí, as participantes planejaram atividades para um mês de trabalho com os grupos. A regularidade das atividades permitiu observar o impacto da leitura de livros no desenvolvimento das brincadeiras e da linguagem oral das crianças. Por meio da leitura em voz alta, as professoras puderam refletir sobre as condições e experiências que forneceram para as crianças concebendo os livros como portadores de texto. Para isso, as professoras também mostraram o nome dos autores e ilustradores, relatando sobre autoria e características de diferentes gêneros de livros.

Análise de resultados I: o que estamos aprendendo sobre o apoio à linguagem infantil e a aprendizagem baseada na brincadeira das crianças

Como uma atividade que é constituída *por* e *na* linguagem das crianças, a brincadeira é uma oportunidade única para as crianças, sozinhas ou em grupo, tentarem usar suas habilidades para transformar os significados dos objetos, gestos e ações por meio de palavras. Ao usarem um apoio concreto como objetos, brinquedos ou gestos para criar suas brincadeiras, as crianças conseguiram, pela primeira vez, dissociar o significado literal da

palavra e criar novas relações semânticas entre o que veem e o que querem dizer quando estão em ação.

Durante esse processo, alguns autores acreditam que uma rica relação entre o brincar e a construção de narrativas infantis é desenvolvida (Pellegrini & Galda, 2000). Enquanto brincam as crianças podem entender novos conhecimentos e crenças (representações da realidade), assumindo diferentes papéis ou personagens. Ao fazer uso de objetos, brinquedos ou objetos com significados alterados, as crianças foram capazes de se imaginar como diferentes e criar diálogos imaginativos que permitiram uma narrativa espontânea e colaborativa.

Nossa investigação revelou que a leitura em voz alta incentivou as crianças a conversarem e brincarem como se fossem os personagens das histórias, criando oportunidades para a compreensão das narrativas orais enquanto brincavam com elas.

Nossa pesquisa confirmou que houve uma expansão e diversificação do uso da linguagem oral e outros modos de linguagem por crianças em situações de interação cotidiana tal como em outras pesquisas (Istomina, citado em Bodrova, 2008).

No mundo da educação infantil, é tradicional criar oportunidades e oferecer diferentes tipos de material para as crianças brincarem livremente, com o mínimo de intervenção de adultos. Alguns autores relatam porém, frequentes conflitos de interesse entre brincar e ensinar (Rogers, 2011; Autor, 2012) como se as duas práticas não fossem dois lados da mesma moeda. Essa divisão entre brincadeira e educação - característica de várias práticas educacionais encontradas na educação infantil - resultou em propostas inadequadas para a aprendizagem das crianças, incluindo habilidades de linguagem oral, pois impede a integração de brincadeiras e práticas pedagógicas (Rogers, 2011, p. 5) bem como se concentra exclusivamente em objetivos educacionais (Autor, 2012).

Nossa pesquisa, em contraste, mostrou que atividades planejadas e intencionais com a literatura infantil, tais como a leitura de livros em voz alta podem fornecer rico repertório linguístico e imaginativo que impacta diretamente nas interações orais das crianças em suas brincadeiras. Os resultados analisados nos levam a acreditar que a brincadeira - inspirada e enriquecida pela literatura infantil lida em voz alta por adultos em creches - pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais das crianças.

O brincar também afeta a familiaridade das crianças com a palavra escrita, constituindo-se em rico ambiente de letramento. Ao usar novas palavras e expressões aprendidas nos livros para nomear objetos e ações em suas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação e descrição, além de explicações semânticas, ao mesmo tempo em que se tornam mais conscientes da importância de seu uso. Os livros lidos aprimoraram as habilidades orais das crianças em situações em que o uso de novas palavras vai sendo necessário e também lhes permitiu desenvolver uma consciência metalinguística - isto é, o significado das palavras - e a expansão de suas habilidades imaginativas.

Enterrando o mito do debate enganoso que opõe brincadeiras e educação infantil, essa investigação nos levou a reiterar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre brincadeira, linguagem e alfabetização (Pellegrini & Ryzin, 2009).

Descobrimos que a educação - por meio de intervenções culturais dos professores - pode enriquecer e qualificar as brincadeiras de faz de conta das crianças ao desenvolver práticas de ensino intencionais, como a leitura significativa de livros em creches.

Podemos dizer que, investindo em pesquisas sobre a expansão do repertório linguístico e narrativo das crianças por meio da literatura, as atividades de ensino podem criar condições para que as crianças se apropriem da linguagem oral de maneira rica e consciente. A brincadeira se transforma em um exercício criativo da linguagem falada, onde

as crianças podem usar novas palavras e entende-las em contextos interativos imaginativos. Podemos dizer pelos resultados que, ao enriquecer as habilidades orais das crianças com a leitura de livros e oferecer-lhes adereços para brincar as professoras criaram oportunidades para transformar a brincadeira em uma atividade letrada.

Análise de resultados II: o que estamos aprendendo sobre o apoio à aprendizagem profissional docente

Finalmente, ao longo deste processo, aprendemos mais sobre isso examinando cuidadosamente nossas práticas e a própria pesquisa. Nessa perspectiva, professoras e pesquisadora desenvolvemos um trabalho relacionado à reflexão e registro de práticas de ensino, investigando como o uso de narrativas pessoais associadas à importância das práticas docentes podem impactar na mudança de atitude e na própria visão de cada professora sobre a profissão docente.

Antes de tudo, várias participantes relataram o impacto do aprendizado sobre práticas de pesquisa tais como observação e gravação em vídeo como ferramentas para uma reflexão posterior sobre suas práticas junto às crianças. Em segundo lugar, eles relataram que o uso dos cadernos individuais de campo como ferramentas importantes de pensamento. Ao escrever e ler suas próprias anotações e ideias, eles se tornaram seus próprios mentores.

Vários participantes relataram que sua pesquisa-ação afetou suas práticas docentes. Esse fato os conscientizou da necessidade de oferecer mais oportunidades e experiências para as crianças serem livres para escolher uma história para ler. Muitos deles também relataram ter percebido o impacto no aprendizado e na imaginação das crianças ao lerem em voz alta, em vez de contar uma história por memória.

Elas também começaram a se ver como um modelo para as crianças, à medida que se tornavam mais atentas à sua própria linguagem oral, corrigindo-se umas às outras.

Uma professora relatou que sua pesquisa-ação a conscientizou da necessidade de ouvir as necessidades das crianças para aprender em um processo por meio da brincadeira. Muitas professoras relataram que sua pesquisa-ação as conscientizou da importância de dar voz às crianças para ensinar melhor.

Concordamos com Peterson (2012) que “por meio da participação em pesquisa-ação, os professores se tornam mais hábeis em coletar e avaliar evidências de aprendizagem das crianças e usar essas informações para refinar e melhorar seu ensino.” (p. 5).

Ainda de acordo com Peterson (idem, 2012) a pesquisa-ação também promove uma maior confiança dos professores em suas práticas, um maior senso de profissionalismo e um aprofundamento sobre os conteúdos a ensinar. O crescimento profissional dos professores ocorre por meio de oportunidades para refletir uns sobre os outros e com o mentor de forma a dar sentido às suas experiências e a desenvolverem suas próprias teorias e princípios de práticas docentes melhores. Por meio de sua participação na pesquisa-ação, as professoras começaram a refletir mais profundamente sobre sua própria prática em uma comunidade de aprendizagem, articulando intenções, suposições e conexões com a teoria.

Finalmente, ainda há muito a fazer, mas ficou claro a todos nessa investigação que a apropriação de novas estratégias de ensino significativas e criativas que levam em consideração os direitos das crianças leva tempo. No entanto, um grande passo foi dado, indicando a possibilidade de construir coletivamente uma pedagogia baseada na literatura e em 'brincadeiras letradas' que cria oportunidades mais justas para que crianças pobres se apropriem dos processos de comunicação, expressão e significados linguísticos pelo uso fluente e criativo da linguagem oral nas instituições da primeira infância.

O apoio à aprendizagem profissional de professores de comunidades brasileiras de baixa renda nos conscientizou do impacto que a pesquisa colaborativa pode ter na prática dos professores. Apoiar a aprendizagem profissional nos mostrou o poder de ajudar os professores a se tornarem teóricos. Eles ampliaram sua compreensão sobre o direito de aprender das crianças pobres e o contexto da sala de aula em um novo significado cultural, tornando-se mais do que apenas bons professores. Tornaram-se conscientes do poder de seu próprio ensino e de suas intervenções culturais a partir dos direitos das crianças pobres de brincar e aprender em creches, bem como do poder da colaboração entre pesquisa e ensino.

Nossa pesquisa-ação pode ter algumas implicações para os professores, que podem avançar além da profissão e da teoria. Participar de pesquisas-ação colaborativas ofereceu-lhes oportunidades de tomarem consciência sobre a importância das vozes das crianças no âmbito da educação infantil.

Referências

- Australia. (2009). Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia. In: *Australian government department of education employment and workplace relations*. Retrieved from: <https://docs.education.gov.au/node/2632>.
- Barros, R., Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R., Pádua, E., Rosálem, A., & Tsukada, R. (2009). *A importância da qualidade da creche para a eficácia na promoção do desenvolvimento infantil* [The importance of quality child care in its effectiveness in promoting child development] (pp. 210–230). Retrieved from: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-2004.pdf>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369, doi:10.1080/13502930802291777.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* [National curriculum framework for early childhood education]. Brasília, Brazil: MEC/SEF, 3v. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html
- Brasil. (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* [National quality parameters for early childhood education]. Retrieved from: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>
- Brasil. (2009). Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil* [Quality indicators in early childhood education]. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* [National curricular guidelines for early childhood education]. Brasília, Brazil: MEC, SEB. 36.
- Brasil. (2014). *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil* [Official gazette [of the] Federative Republic of Brazil]. Brasília, DF, Brazil. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2016). *Proposta da Base Nacional Comum Curricular* [Proposal of Common National Base Curriculum]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral–Brasília: MEC, SEB, DICEI. Documento para Consulta Pública. Retrieved from: <http://undime-sc.org.br/download/proposta-da-base-nacional-comum-curricular/>

- Brasil. (2017). *Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade* [Aspects of care for children under 4 years of age]. 2015, IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, Brazil: IBGE, 2017. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, Brazil: IBGE. Retrieved from: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>
- Campos, M. M. (1999). A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate [Teacher training for children from 0 to 10 years old: Models in debate]. *Educação & Sociedade* (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências), 68, 126–142.
- Campos, M. M. (2003). *Profissionais de educação infantil: Desafios para a política educacional* [Childcare professionals: Challenges to educational policy]. In A. J. Severino & I. C. Fazenda (Orgs.), *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão* [Educational policies: The national education in question] (pp. 151–161). Campinas, Brazil: Papirus. (Série Cidade Educativa).
- Campos, M. M., Coelho, R. C., & Cruz, S. V. (2006). Consulta sobre qualidade da educação infantil: Relatório final [Consultation on the quality of early childhood education: Final report]. *Textos FCC*, 26: 101.
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa [The quality of Brazilian early childhood education: Some research results]. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87–128. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>
- Campos, M. M., Bhering, E., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R., & Unbehaum, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental [The contribution of quality early

childhood education and its impact on early childhood education]. *Educação e Pesquisa*, 37, 15–33.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London, England: Sage Publications.

Cullinan, B., & Galda, L. (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In D. Strickland & L. M. Morrow, *Beginning reading and writing* (pp. 134–142). New York, NY: Teachers College Press.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas* [Quality in early childhood education: Postmodern perspectives]. Porto Alegre, Brazil: Artmed.

Elkonin, D. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar [Psychological problems of playing in the preschool age]. In (Antologia), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 83–102). URSS: Editorial Progreso.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* [One hundred languages of the child: The experience of Reggio Emilia in transformation], v.2. Porto Alegre: Penso.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas [Teacher education in Brazil: Characteristics and problems]. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355–1379. Retrieved from: <https://www.scribd.com/doc/166345871/Gatti-Formacao-de-Professores-No-Brasil>

Kishimoto, T. M. (2005). Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil [Pedagogy and early childhood teacher education]. *Pro-Posições*, São Paulo, 16(3), 181–193. Retrieved from:

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto28.html>

- Kramer, S. (Org.). (2009). *Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil* [Portraits of a challenge: Children and adults in early childhood education]. São Paulo, Brazil: Ática.
- Medeiros, F. (2013). *O Brincar nos documentos oficiais do ministério da educação para a educação infantil: Análise de aspectos relevantes para o desenvolvimento da criança* [Play in official documents of the ministry of education for early childhood education: Analysis of relevant aspects for child development]. Universidade Estadual de Maringá, Brazil: Trabalho de Conclusão de Curso– TCC, apresentado ao Curso de Pedagogia. Retrieved from: http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/FRANCIELY_JOICE_.pdf
- Nunes, M. F. R, Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: Primeira etapa da educação básica* [Child education in Brazil: First stage of basic education]. Brasília, Brazil: UNESCO, Ministério da Educação.
- Ontario. (2010–2011). Ontario Ministry of Education. *The Full-Day Early Learning– Kindergarten Program. Draft Version*. Retrieved from: http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten_english_june3.pdf
- Pellegrini, A., & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In D. Strickland & L. Morrow, *Beginning reading and writing* (pp. 58–65). New York, NY: Teachers College Press.
- Pellegrini, A., & Rysin, M. V. (2009). Commentary: Cognition, play and early literacy. In K. Roskos & J. Christie, *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives, 2nd ed.* (pp. 65–80). New York, NY: Routledge.

- Peterson, S. S. (2012). Action research supporting students' oral language in Northern Canadian schools: A professional development initiative. *Journal of Research in Rural Education*, 27(10), 1–16. Retrieved from: <http://jrre.psu.edu/articles/27–10.pdf>
- Peterson, S. S., Krpan, C., Swartz, L., & Bennett, W. (2010). University faculty, colleagues and teachers' federation as mentors in collaborative action research. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2). Retrieved from: <http://mje.mcgill.ca/article/view/4644/6485>
- Postgate, D. (2010). *Fred, o cãozinho fedorento* (EB de Araujo, Trans.) [Smelly Bill]. São Paulo, Brazil: Editora Zastras.
- Rogers, S. (2011). Play and pedagogy – A conflict of interests? In: S. Rogers, *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures* (pp. 5–18). New York, NY: Routledge.
- Rosemberg, F. (1984). O movimento de mulheres. E a abertura política no brasil: O caso da creche [The women's movement. And the political opening in Brazil: The case of daycare]. *Cad. Pesq.*, São Paulo, (51), 73–79. Retrieved from: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/564.pdf>
- Sawyer, K., & DeZutter, S. (2009). Improvisation: A lens for play and literacy research. In K. Roskos & J. Christie, *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 2nd ed. New York, NY: Routledge.
- Smith, P. (2009). Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lesson from the past. In K. Roskos & J. Christie, *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 2nd ed. (pp. 3–19). New York, NY: Routledge.

- Soares, M. (2016). Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita [Magda Soares discusses how to mediate the learning process of written language]. *Plataforma do Letramento*. Retrieved from: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>
- Teberosky, A., & Jarque, M. (2014). Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem ea aprendizagem da leitura e da escrita [Interaction and continuity between language acquisition and reading and writing learning]. *Cadernos Cenpec* | Nova série, 4(1). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.276>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica [Action research: A methodological introduction]. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 31, 443–466. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente* [The social formation of mind]. São Paulo, Brazil: Martins Fontes, Ed.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* [Language, development and learning]. São Paulo, Brazil: EDUSP.
- Wajskop, G. (2004). O papel da brincadeira na educação das crianças pequenas. *Avisa Lá (Centro de Estudos e Informações Crecheplan)*, 17, 9–15.
- Wajskop, G. (2012). O brincar na educação infantil: Uma história que se repete. *Questões da Nossa Época*–34(9a.) ed. São Paulo, Brazil: Cortez editora, v. 1., 128.
- Wajskop, G. (Junho 29, 2015). *Diário de campo*. Mimeograph.
- Wajskop, G & Peterson, S. (2015). Dramatic play as a meaning-making and story- making activity. *Early Childhood Education*, 43, 17–20.

A pesquisa-ação e a formação de profissionais não docentes no interior da escola sob a perspectiva freireana

Laurizete Ferragut Passos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Vanessa Barbato Rodrigues

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Resumo

O trabalho educativo desenvolvido nas escolas não depende apenas de profissionais docentes. Outros sujeitos participam da dinâmica escolar e são imprescindíveis no cotidiano das instituições como os funcionários que atuam na limpeza e na cozinha, os inspetores de alunos e outros agentes de apoio que, na maioria das unidades educacionais, permanecem alheios às discussões e decisões que subsidiam a construção do Projeto Político Pedagógico e, de forma particular, não participam dos processos formativos aí desenvolvidos, marcando, assim, a condição de invisibilidade desses profissionais não docentes. O objetivo do presente artigo é analisar como uma investigação baseada na metodologia da pesquisa-ação contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes de uma escola pública. Buscar-se-á, também, discutir como os pressupostos freireanos que fundamentaram a formação realizada com os profissionais da limpeza se relacionam com a estratégia metodológica da pesquisa-ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Invisibilidade de profissionais não docentes. Pedagogia Freireana

Abstract

The educational work developed in schools does not depend only on teaching professionals. Other subjects participate in the school dynamics and are essential in the daily lives of institutions such as employees who work in cleaning and cooking, camp supervisors and other support professionals who, in most educational units, remain apart from the discussions and decisions that contribute to the construction of the Political-Pedagogical Project and, in particular, do not participate in the training processes developed there, thus reinforcing the invisibility condition of these non-teaching professionals. The aim of this article is to analyze how an investigation based on the action research methodology contributed to overcoming the invisibility experienced by non-teaching staff at a public school. In addition to that, it is proposed for discussion how Paulo Freire's educational theory that supported the training carried out with cleaning professionals is related to the methodological strategy of

action research.

Keywords: Action research. Invisibility of non-teaching professionals. Paulo Freire's educational theory

Introdução

A invisibilidade dos profissionais não docentes que atuam na maioria das escolas públicas brasileiras parece ser um indicativo de que, apesar de atuarem num espaço educativo e de serem imprescindíveis nesse contexto, permanecem alheios às discussões pedagógicas que nele ocorrem. Tal fato contraria a ideia de que esse espaço se constitui num lugar privilegiado para a convivência com a diversidade e para o debate de questões relacionadas aos direitos humanos, fundamentais para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social. É na defesa de uma concepção de escola que assume para si a função social de educar para a cidadania e em que todos os profissionais são responsáveis pelo processo educativo, independentemente de exercerem uma função docente ou não, que as reflexões aqui trazidas se ancoram.

A invisibilidade dos profissionais não docentes, como os que atuam na limpeza e na cozinha, os auxiliares técnicos de educação, bem como os inspetores de alunos e outros agentes de apoio, é reforçada quando não participam de formações realizadas na escola e suas opiniões não são consideradas em discussões e decisões que, a priori, deveriam ser coletivas. Além disso, esses profissionais não se reconhecem como educadores e não são reconhecidos pelos demais, expondo uma realidade educacional que caminha na contramão da cidadania e da humanização, conforme nos advertem Antunes e Padilha:

Na escola, alguns sujeitos da educação tradicionalmente são invisibilizados, ignorados, silenciados. Mas, às vezes, estão mais perto dos

alunos e convivem mais com eles do que os próprios professores e podem contribuir muito com a educação das crianças, adolescentes e jovens. Se valorizarmos algumas vozes (a do diretor, a do professor, a do coordenador pedagógico) e silenciarmos outras (inspetor, merendeira, pessoal de apoio, representantes da comunidade), a formação do ser humano na perspectiva da Educação Integral e Cidadã pode estar falhando. (Antunes & Padilha, 2010, p.26).

Compreendendo que uma das formas de sair da condição de invisibilidade vivida no cotidiano escolar se dá pela interação e participação direta desses profissionais em atividades que possam problematizar sua condição e dialogar com os pares, na direção de reconhecer seu papel educativo dentro da instituição, o objetivo do presente artigo é analisar como uma investigação baseada na metodologia da pesquisa-ação contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes de uma escola pública. Buscar-se-á, também, discutir como os pressupostos freireanos amparam a formação realizada e se relacionam com a estratégia metodológica da pesquisa-ação.

Tais pressupostos que compõem o referencial teórico da formação e da pesquisa relatada¹ estão pautados em uma abordagem de educação crítico-emancipatória em que são resgatados fundamentos importantes da pedagogia de Freire e de outros autores que dialogam com ele e que compartilham da mesma concepção de educação.

Importante destacar que a realidade de exclusão vivida pelos profissionais não docentes foi diagnosticada por uma das autoras do artigo, diretora da escola que serviu de lócus para a pesquisa. A constatação da grande rotatividade dos funcionários e o tratamento hostilizado e desrespeitoso recebido por parte dos alunos, em sua maioria adolescentes,

¹ Trata-se da pesquisa de Rodrigues V.B. - Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2017.

mobilizou a diretora para desenvolver com os profissionais da limpeza um percurso de investigação e de reflexão, objetivando a mudança daquela realidade.

Os questionamentos apontavam para possibilidades de um trabalho inclusivo e participativo desses profissionais e assim se apresentavam: como trabalhar a formação desses sujeitos, de maneira que eles se reconheçam e assumam o papel de educador que lhes cabe? De que forma incluí-los na construção do Projeto Político Pedagógico da unidade em momentos coletivos de formação? Quais ações coletivas poderiam ser pensadas a fim de que esses profissionais fossem reconhecidos como educadores por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar?

Essas problematizações motivou a elaboração de encontros formativos em que, pesquisadora e pesquisados, imbuídos da intenção de transformar uma situação, puderam vivenciar uma relação colaborativa marcada por aprendizagens coletivas, potencializada pela metodologia da investigação temática.

A pedagogia de Paulo Freire e a pesquisa-ação: perspectivas que se aproximam

A educação para Paulo Freire é um ato político, carregado de intencionalidade, que pode contribuir para a manutenção de uma dinâmica social excludente e opressora ou para a emancipação e libertação dos homens. Freire parte do pressuposto de que os homens são sujeitos históricos e, por isso, podem intervir na realidade e transformá-la, o que caracterizaria o processo de humanização dos homens, ou seja, a sua vocação ontológica: *o ser mais*.

A distorção dessa vocação, *o ser menos*, é reconhecida por Freire a partir da realidade, que tende a coisificar os homens, desumanizando-os. A educação bancária, por

sua vez, perpetua essa realidade, pois trata os homens como objetos e não como sujeitos, autores da própria história, negando-lhes a vocação ontológica para o ser mais.

Em oposição a essa concepção, Freire defende uma educação “humanista e libertadora”, que

[...] jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. [...] Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. (Freire, 1969, p.130).

A educação libertadora, proposta pelo autor, busca a humanização e a emancipação dos homens, trabalhando para que os oprimidos desenvolvam a consciência da realidade que os oprime, o que “[...] implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais.” (Freire, 2015, p.46).

Essa busca pela vocação ontológica do homem em ser mais não pode ser feita desprovida de ética, uma vez que o compromisso com a defesa e valorização da vida e com a dignidade humana se faz presente em todo o processo. A responsabilidade ética assumida com a humanização do sujeito requer o diálogo amoroso, a postura democrática, a reflexão

e o compromisso com uma ação libertadora, que resgate os sonhos e a esperança na busca pela transformação social.

O compromisso com a humanização do sujeito e com uma prática pedagógica crítico-emancipatória impulsionou a realização de encontros formativos com os educadores não docentes, fundamentados em categorias da obra de Freire que foram organizadas em uma trama conceitual, que tem o *ser mais* como o conceito nuclear.

Na trama conceitual² os conceitos freireanos não se apresentam de forma hierarquizada, há, entre eles, uma relação de interdependência o que só é possível graças ao “caráter essencialmente relacional” (Saul et al., 2012, p.1) do pensamento de Paulo Freire. A representação gráfica da trama com os conceitos selecionados tem a intenção de mostrar conexão com a realidade estudada e, assim, eles explicam ou motivam para ações de transformação dessa realidade (Saul, 2013, p. 108). Para sua construção é importante se apropriar e compreender conceitos básicos obra de Paulo Freire, como indica Saul:

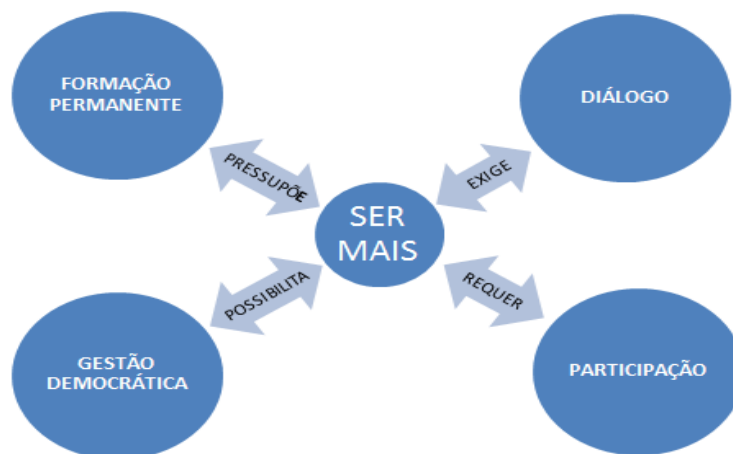
A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de estudo, e outros que são selecionados a partir da matriz epistemológica da pedagogia de Paulo Freire, com o crivo de leitura de quem constrói a trama. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicação de um mesmo conceito central. (Saul, 2015, p. 56).

Os conceitos trazidos a partir das leituras e que atendiam a proposta da pesquisa foram o diálogo, a participação, a gestão democrática e a formação permanente. Estão

² A construção de tramas conceituais é uma prática que vem sendo discutida e utilizada na Cátedra Paulo Freire desde 2001 e é coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ligados na figura por setas que indicam duas direções a partir do núcleo central, o que significa, que a articulação pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados e indicam, também, a possibilidade da reversibilidade na relação. (Saul, 2013).

Figura 1: A trama conceitual centrada no *ser mais* de Paulo Freire



Os conceitos escolhidos para a trama já expressam uma aproximação com as características da metodologia da pesquisa-ação. Considerando-se que hoje a pesquisa-ação mostra-se, principalmente, como um meio de formação e de mudança participativa, como indicou Monceau (2005), seu uso se assenta em uma perspectiva política de fundo.

Franco (2005), ao analisar a perspectiva de diversos estudiosos da pesquisa-ação, indica que após a década de setenta, a questão da transformação social concretiza-se mais fortemente ao estatuto epistemológico dessa forma de investigação e, segundo a pesquisadora “[...] agora referendada com compromissos éticos e políticos com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório” (2005, p. 488). O caráter pedagógico-político do procedimento da pesquisa-ação é por ela

indicado e se configura pela forma interpretativa de análise, por potencializar a participação crítica num processo de pesquisa que permite reconstruções e reestruturação de significados no seu decorrer.

Explorando a trama conceitual

O diálogo apresenta-se na trama como condição essencial do *ser mais* e, na perspectiva freireana de educação, é um elemento fundamental no desvelamento da realidade. É por meio dele que os homens, em comunhão uns com os outros, compartilham as leituras de mundo que captam da realidade vivida e as problematizam, objetivando a própria humanização e a transformação dessa realidade. Ao se reconhecerem como sujeitos da própria história podem refletir sobre as contradições e os conflitos que se dão pelo confronto de argumentos oriundos de diferentes visões de mundo e, juntos, superá-los:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (Freire, 2011, p.167-168, grifo do autor).

Juntamente com o diálogo, o *ser mais* requer participação, mas uma participação que não é doada e que não pode ser gerida de fora para dentro de maneira autoritária (Freire, 2001a). Tal conceito está fortemente imbricado com o da gestão democrática e o seu exercício se alicerça a partir da realidade vivenciada no interior da escola pública. A consolidação de espaços e mecanismos de participação coletiva nas decisões contribuem

para o fortalecimento da autonomia da unidade escolar e é nessa perspectiva que o diretor busca, por meio de uma liderança democrática e em consonância com o projeto político pedagógico da escola, atuar para “[...] superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (Freire, 2001b, p. 45), direcionando sua ação no sentido da humanização e da emancipação dos sujeitos.

É nessa direção que na proposta de formação pensada por Freire, o diálogo, a reflexão crítica sobre a realidade e a tentativa de superação da dicotomia ainda existente entre a teoria e a prática são centrais no percurso formativo que considera, sobretudo, a realidade dos homens e os saberes construídos por eles, a partir das experiências vividas no cotidiano.

O ato de conhecer permite ao homem perceber-se como sujeito no processo de mudança, desse modo, a formação permanente não é (e não pode ser) exclusividade de um grupo específico. No âmbito da escola, Freire não fazia distinção entre docentes e não docentes, ao contrário disso considerava todos como educadores e, assim, sujeitos em formação:

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. (Freire, 2016, p.32).

A formação, assim pensada, é permanente, pois parte do pressuposto de que o homem, um ser inacabado, está em constante construção e em busca da sua vocação ontológica em ser mais. Assim, o percurso formativo feito pelo grupo, composto pelos

profissionais da limpeza, foi marcado por um processo contínuo de reflexão, de investigação e de mudança da realidade, cujos conhecimentos foram construídos a partir de uma prática formativa baseada em pressupostos teóricos da pedagogia freireana.

A pesquisa-ação e a mudança da realidade

Como já anunciado, a metodologia da pesquisa-ação, escolhida para a presente pesquisa, permitiu um caminho investigativo e formativo ancorado na pedagogia de Freire, o que demanda uma coerência entre a fundamentação teórica que alicerça o trabalho, seus objetivos, suas ações e a própria opção metodológica.

A pesquisa-ação, como opção metodológica que articula a compreensão crítica de uma realidade e a sua transformação, além da construção coletiva de conhecimento durante todo o processo, se destaca na medida em que se constitui como uma metodologia dialética, marcada pela interação reflexiva e pela cooperatividade entre pesquisador e pesquisados. Quanto ao papel do pesquisador, especificamente, Barbier ressalta que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, [...], não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros. (Barbier, 2004, p.14, grifo do autor).

Essa implicação do pesquisador e também dos pesquisados em torno de uma ação planejada em forma de pesquisa-intervenção foi anunciada por Thiollent (1987), que alerta que é da interação dos sujeitos que resulta a escolha dos problemas a serem investigados, bem como as ações para resolvê-los.

Na perspectiva de uma metodologia que pressupõe o comprometimento efetivo de todos os envolvidos, os sujeitos que participam do trabalho na condição de pesquisados atuam de maneira extremamente ativa ao longo do processo, compreendendo seu papel no desenvolvimento da pesquisa e tendo autonomia para atuar no contexto a ser transformado junto ao pesquisador. Esse movimento exige do grupo senso de coletividade e de respeito ao outro, como defende Barbier:

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (Barbier, 2004, pp. 70-71).

Essa dinâmica coletiva que envolve participação, respeito e solidariedade ao outro se coloca como princípio da pesquisa-ação e dialoga com a defesa que Paulo Freire faz da participação como pressuposto fundamental para a democratização da escola. Freire idealiza uma educação pública popular e democrática, construída com muitas mãos, contando com a participação política dos diversos atores sociais nos processos decisórios que definem os rumos da instituição escolar, o que contraria a participação passiva.

Outros princípios da pesquisa-ação são explicitados por Franco (2005) e por ela denominados como fundantes de uma metodologia que se pretenda formativa e emancipatória:

- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (Franco, 2005, p. 489).

Atentou-se para esses princípios em todas as fases da pesquisa aqui abordada, do planejamento à divulgação, e buscou-se acompanhar as ações e decisões com o cuidado de aumentar o conhecimento ou o nível de consciência do pesquisador e dos participantes da pesquisa e não limitá-la a uma única forma de ação, pois podia-se correr o risco de ser caracterizada como ativismo, conforme anunciaram Picheth, Cassandre, e Thiollent (2016).

Os autores, com base em Thiollent (2011), alertam para a importância de se deixar claro o objetivo prático e o objetivo do conhecimento já na fase de definição da pesquisa-ação:

O primeiro [objetivo prático] visa contribuir para uma melhor avaliação do problema central da pesquisa, bem como no levantamento de ações e soluções necessárias para capacitar o agente na sua atividade transformadora da situação. O segundo [objetivo de conhecimento], por sua vez, busca obter informações e aumentar o conhecimento de determinadas situações. (Picheth, Cassandre, & Thiollent, 2016, p. 86).

Buscando manter-se fiel a esses aspectos, os procedimentos metodológicos ampararam-se na abordagem qualitativa de pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários, diário de campo e filmagens dos encontros.

Os sujeitos da pesquisa e os encontros formativos no contexto da escola pública

O grupo que participou dos encontros formativos era composto por seis funcionários contratados por uma empresa terceirizada como auxiliares de limpeza, embora atuassem no setor público.

Além de serem terceirizados, e também em virtude dessa condição, esses funcionários não participavam de reuniões pedagógicas, de eventos promovidos para e com a comunidade e de outros momentos coletivos, como os destinados para discussões e decisões que envolviam a proposta pedagógica da escola. Um questionário respondido pelos professores da escola, no início da pesquisa, revelou que os funcionários da limpeza também eram invisíveis os docentes da unidade escolar, uma vez que 54,2% dos professores confirmaram que não conheciam todos os profissionais que atuavam na limpeza e 83,3% declararam não saber, inclusive, o nome desses funcionários.

Outra situação prejudicial para a escola era a grande rotatividade no quadro dos profissionais terceirizados, atingindo, sobretudo, os da limpeza. Ainda segundo relataram Marcos e Irani, os únicos funcionários que permaneceram na escola desde sua inauguração em 2009, tal rotatividade era consequência da atuação de diretores que exerciam suas funções de maneira autoritária, solicitando a troca de funcionários sempre quando não se sentiam satisfeitos com os serviços por eles realizados, o que fica bastante evidente na fala de Marcos:

Desde quando a gente chegou aqui é a mesma coisa [...]. Os diretores não gostam de quem não trabalha direito. Quando eles percebem que algum funcionário fica enrolando, ligam para a nossa superior e, depois de uns dias, o funcionário é trocado. Às vezes, o diretor tem razão em pedir a troca do funcionário, mas às vezes a gente percebe que ele faz isso por implicância. Tem diretor que não gosta que funcionário terceirizado fale muito. (Marcos).

No que tange ao relacionamento com os alunos, uma triste realidade foi constatada: os profissionais da limpeza eram constantemente hostilizados e desrespeitados, tratados pelos adolescentes, principalmente, como serviçais.

Estes meninos não têm educação! Quando a gente chama a atenção deles, dão as costas e deixam a gente falando. Acredita que já teve aluno que jogou o lixo no chão só para me ver pegar? E tem aqueles que falam que o nosso trabalho é limpar, que somos pagos para isso [...]. Não é fácil trabalhar com adolescente! (Carmelita).

Esses depoimentos e os resultados do questionário foram decisivos para o planejamento dos momentos formativos realizados entre os meses de abril e dezembro de

2015, no horário entre 12h30 e 14h. A princípio, esses momentos eram chamados de “reuniões”, mas logo foram renomeados pelos educadores não docentes e passaram a ser chamados de “encontros”, com o argumento de que o primeiro termo os remetia à formalidade, à pouca participação e interferência na pauta, enquanto o segundo refletia outro contexto: um grupo de estudo que se reúne com maior liberdade, sem a rigidez que caracteriza uma pauta burocrática, com participação na definição dos temas a serem estudados e dos encaminhamentos levantados.

No decorrer do processo formativo, diferentes linguagens foram utilizadas como ilustrações, charges, textos diversos, dentre outras. A escolha e o planejamento das atividades ocorriam entre os encontros, a partir das reflexões e dos diálogos realizados com os educadores não docentes.

Alguns encontros foram filmados e também foram realizados vários registros dos diálogos e reflexões que emergiram do contato com textos diversos, desenhos, colagens e fotografias, materiais ricos e imprescindíveis para a análise dos dados.

Em cada encontro era destinado um momento para a avaliação, para que os educadores não docentes se posicionassem a respeito do caminho trilhado, compartilhando suas impressões, seus anseios, seus sonhos e as sugestões de encaminhamentos.

Ouvir os educadores da limpeza era fundamental para um processo formativo que os considerava sujeitos e não objetos da formação. Portanto, a ênfase dos dois primeiros encontros foi o aprofundamento da leitura da realidade, tendo em vista a identificação e a problematização das situações-limites, de maneira que as contradições sociais vividas pelos funcionários invisibilizados e os limites explicativos adjacentes a elas pudessem emergir e orientar para o desvelamento dessa realidade.

Considerando que o trabalho de formação desenvolvido foi fundamentado nos princípios da investigação temática, metodologia coerente com a perspectiva de uma educação crítica e libertadora, a maioria das problematizações realizadas nos encontros partia de falas registradas pela pesquisadora e selecionadas intencionalmente a partir dos conflitos e das tensões presentes no cotidiano dos educadores não docentes e dos limites explicativos apresentados por eles a partir das contradições vivenciadas.

Após a identificação das contradições vividas pelos sujeitos, expressas nas falas significativas selecionadas e sintetizadas na que fora escolhida como tema gerador (Silva, 2004), o foco dos encontros passou a ser a análise crítica da realidade experienciada, o que demandou uma construção coletiva do conhecimento, fundada em uma relação dialógica e democrática, aspectos indissociáveis e imprescindíveis em uma perspectiva libertadora de educação.

Da invisibilidade sentida ao reconhecimento conquistado

Logo nos primeiros encontros, o grupo elegeu uma fala significativa, que expressava o sentimento de todos. Assim, a invisibilidade se constituiu no tema gerador:

[...] já me senti mais incomodado com isso. Hoje, eu me acostumei a ser tratado apenas como um faxineiro. As pessoas não acham que somos capazes de opinar sobre determinados assuntos dentro da escola. Então, venho aqui e faço o meu trabalho bem, pois esse é o meu ganha-pão. (MARCOS).

No conjunto das falas analisadas nesse momento, ficou evidente a dicotomia existente na escola: de um lado estavam os gestores e os docentes, servidores concursados

e efetivos, do outro ficavam os profissionais terceirizados, submetidos a uma condição de subalternidade em relação aos primeiros.

Algumas das contradições reveladas e abordadas na pesquisa nasceram de um convite a uma reunião pedagógica, feito pela equipe gestora aos profissionais terceirizados, o que causou a apreensão de todos diante da possibilidade de se envolverem nesse momento formativo. Na discussão ocorrida após a reunião, há a sinalização da valorização e do sentimento de pertencimento a um espaço historicamente só ocupado pelos docentes e equipe gestora:

Eu nunca participei de nenhuma reunião com professores, por isso, tinha medo de não compreender os assuntos discutidos. [...]. Ter participado da reunião pedagógica foi importante para mim, pois aprendi muita coisa e acredito que pude ensinar também. Eu gostei! (Irani).

Percebi que participar da reunião foi bom, pois pude entender melhor algumas coisas que ocorrem na escola [...]. No dia a dia não temos tempo para isso [...]. A gente passa o dia todo limpando. (Rosana).

Não nos sentimos excluídos ao sermos convidados para participarmos da reunião. Geralmente, o pessoal da limpeza é excluído de tudo. São trabalhadores invisíveis! (Carmelita).

As falas acima foram analisadas tendo em vista a elucidação das temáticas nelas implícitas. Os diálogos e as reflexões levantadas durante esse processo nos permitiram constatar que a situação-limite vivida pelos trabalhadores terceirizados no contexto dessa escola estava relacionada à invisibilidade profissional e pessoal.

Nesse sentido, a relação da invisibilidade com o sentimento de humilhação, sofrimento e negação da identidade foram trazidos a partir da análise de uma charge e assim explicitada por Irani:

Para mim, a invisibilidade é uma violência, pois provoca o sofrimento de quem passa por isso. [...] é difícil ser ignorado, como se não existisse. As pessoas passam por você, mas não te enxergam. Ser invisível é não ter identidade! (Irani).

O depoimento de Irani desencadeou a discussão sobre o peso do uniforme da empresa terceirizada no processo de invisibilidade e foi proposto ao grupo que cada um representasse no papel o significado do uniforme. Ao justificar a representação feita, a imagem de um boneco em branco, quase uma sombra, a educadora Carmelita explicou:

Não sou muita boa em desenho. Então, resolvi recortar esse boneco em papel branco para representar o que penso [...]. O uniforme faz isso com a gente, tira a nossa identidade, passamos a ser todos iguais. [...] tenho a impressão de que quando tiramos o uniforme e vestimos as nossas próprias roupas as pessoas nem nos reconhecem de tão diferente que ficamos. Pelo menos, é isso que me falam quando me encontram por aí sem essa roupa de faxineira. (Carmelita).

A valorização dos saberes desse grupo foi outro aspecto que emergiu das reflexões e foi tomada como um indicativo de que o seu compartilhamento ajudaria a transformar a realidade:

Se quisermos mudar a nossa realidade, acho que precisamos mudar a maneira como as pessoas nos veem aqui dentro [...]. Acho que as pessoas precisam parar de nos ver como “faxineiros” que estão aqui só pra limpar!

Nós também sabemos muitas coisas e podemos dividir o que sabemos com as outras pessoas da escola. (Carmelita).

Portanto, a percepção da invisibilidade revelada nas falas dos educadores não docentes estava em consonância com os dados e os fatos colhidos no processo de leitura da realidade, iniciado antes mesmo dos encontros formativos. Desse modo, tínhamos o retrato da realidade concreta que se manifesta “[...] na relação dialética entre objetividade e subjetividade.” (Freire, 1986, p.35).

Nessa direção, um dos temas presentes nos encontros foi o papel educativo dos profissionais da limpeza e sua relação com os alunos. As reflexões surgidas demarcavam, naquele momento, o processo de constituir-se educador a partir da conscientização do seu papel na formação dos alunos:

[...]. É preciso educar para a vida e o aluno está esperando isso do educador. [...] mesmo nós que trabalhamos na limpeza, só ao limparmos e mantermos a escola organizada, eu penso que estamos educando. (Carmelita).

Como educadores, a gente precisa ter carinho pelos alunos, ter cuidado na maneira como falamos com eles. Não podemos falar de qualquer jeito [...]. É com amor que conquistamos os alunos! Se batermos de frente com eles, nunca conseguiremos tê-los do nosso lado! (Mara).

Com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre o constituir-se educador, o grupo conversou sobre essa citação de Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 2001a, p. 58).

Esse foi um dos momentos dos encontros formativos em que a teoria ajudou a compreender a problemática discutida. A pesquisadora não só abordou a importância da obra freireana, como também situou a perspectiva libertadora de educação nela presente, provocando, assim, o posicionamento de Marcos em relação aos alunos a partir da compreensão do fragmento do texto estudado:

[...] por tudo isso, penso que é o nosso papel trabalhar para despertar e plantar o melhor dentro de nossos alunos! [...] A partir do que Paulo Freire escreveu, entendi que a faculdade não nos torna educadores, embora seja importante. [...] nos tornamos educadores no dia a dia, em nossa relação com os alunos [...]. Quando a gente conversa com os meninos e eles compartilham conosco os problemas deles, estamos sendo educadores. (Marcos).

Como parte do processo formativo, o grupo planejou e organizou algumas ações que não só trariam visibilidade, como também fortaleceriam o papel educativo dos funcionários da limpeza dentro da escola. A pesquisadora, diretora da escola, acompanhou essas ações e, juntamente com as assistentes de direção e as coordenadoras pedagógicas, constatou que o reconhecimento do papel educativo desses profissionais pelos docentes e alunos foi uma conquista do grupo a partir das condições criadas, nesse caso, pela formação.

Algumas das ações protagonizadas por eles evidenciam a conquista: a) visitas às salas de aula para distribuição de um folheto informativo por eles confeccionado e que mobilizou o diálogo com os alunos a respeito de questões envolvendo a limpeza e organização do espaço, além do respeito ao próximo; b) participação nas formações coletivas e nas decisões e ações do projeto político pedagógico (PPP) da escola; c) acompanhamento dos alunos em atividades culturais e educativas - atividades extracurriculares; d) participação na formatura dos alunos dos 9º anos, desejo manifestado por eles graças às ações desenvolvidas e aos vínculos aprofundados.

Um fato que expressou de maneira significativa as conquistas dos profissionais da limpeza e que revelou o reconhecimento da dimensão educativa do trabalho por eles exercido, se deu no dia do professor, em que todos, docentes e não docentes, foram homenageados como Educadores.

Para finalizar

Explorar o desenvolvimento dessa investigação que encontrou na pesquisa-ação e nos pressupostos freireanos aproximações conceituais, coerência de princípios e modos de agir, permitiu mostrar como essa forma de pesquisa apresenta-se como um meio de formação e de transformação dos funcionamentos coletivos, como anuncia Monceau (2005).

A análise do processo formativo baseado nessa metodologia, que contribuiu para a superação da invisibilidade vivida pelos funcionários não docentes da escola, decorreu da forte interação da pesquisadora com esses participantes implicados na pesquisa. Essa interação, fundamental no processo da pesquisa-ação, assim como a problematização das situações pela reflexão e diálogo, a busca de soluções a partir de decisões participativas e as mudanças delas decorrentes são aspectos da pesquisa-ação que permitem identificar elementos da pedagogia de Paulo Freire, que se fundamenta nos princípios de uma educação problematizadora e emancipatória.

Referências

- Antunes, A. & Padilha, P.R. (2010). *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Educação Cidadã; 6).
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora.

- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31, 483-502. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- Freire, P. (1969). O Papel da Educação na Humanização. *Revista Paz e Terra*, 9, 123-132.
- Freire, P. (1986). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In Brandão, C. R. (Org.), *Pesquisa participante* (p. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (2001a). *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001b). *A sombra desta mangueira*. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2001c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do Oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Monceau, G. (2005). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnel. In Marcel, J. F. & Piot, T. (Orgs). *Dans et hors de la classe: evolution des espaces professionnels des enseignants*. Paris: INRP.

- Picheth, S. F., Cassandre, M. P., & Thiollent, M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, 39.
- Rodrigues, V. B. (2017). *Formação dos profissionais da limpeza na perspectiva freireana: a (in)visibilidade dos educadores não docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Saul, A. (2015). *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. Tese (Tese em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Saul, A. M. et al. (2012). *Tramas conceituais freirianas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP*. Disponível em: <<http://www.redefreireana.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- Saul, A. (2013). Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. *Teias*, 14, 102-120. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>>. Acesso em: 01 nov. 2016.
- Silva, A. F. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Thiollent, M. (1987). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In Brandão, C. R. (Org), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82-103). Ed. São Paulo: Brasiliense

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativo-crítica

Nazareth Vidal da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Maria José Carvalho Bento

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Mariangela Lima de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Resumo

Para esse estudo, busca-se analisar a contribuição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança de profissionais da rede municipal de ensino de Marataízes – ES em pesquisadores de suas práticas, com vistas à elaboração de política pública para a Educação Especial na perspectiva inclusiva do município. Adota como referencial teórico os fundamentos do Agir Comunicativo de Habermas. Os resultados referentes aos processos em que essas ações se constituíram foram: no Grupo de Escuta e no Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva - Grepmeei. A ação de ouvir os conceitos/concepções e as demandas dos profissionais sobre a Educação Especial e a Formação Continuada nos Grupos de Escuta possibilitou as primeiras mudanças dos gestores na pesquisa. Já no Grepmeei observa-se esse movimento de mudança nas ações reflexivo-críticas e na escrita da política pública para Educação Especial realizada. Assim, nas ações de: planejar, agir, observar e refletir, incluindo a participação de todos os envolvidos em cada um dos momentos, observaram-se mudanças de atitudes frente à compreensão na/da elaboração de política pública Educação Especial, destacando-se o empoderamento diante das demandas educacionais do município.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas. Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Abstract

For this study, the objective is to analyze the contribution of the collaborative-critical action research assumptions in the change of professionals of the municipal education system of Marataízes - ES in researchers of their practices, aiming at the elaboration of public policy for the Special Education in the inclusive perspective of the municipality. The theoretical framework is based on the foundations of Habermas Communicative Action (2012). The results of the processes in which these actions were constituted were: the Listening Group and the Group of Study

and Research of Inclusive School Education - Grepmei. The action of listening to the concepts/ conceptions and demands of professionals about Special Education and Continuing Education in Listening Groups made possible the first actions for managers change in the research process. In the Grepmei, this movement of change in reflexive-critical actions and in the writing of public policy for Special Education is observed. Thus, in the actions of: planning, acting, observing and reflecting, including the participation of all involved at each moment, there were changes in attitudes towards understanding in the process of preparing public policy for Special Education, and Empowerment should be highlighted considering the educational demands of the municipality.

Keywords: Special Education. Public policy. Collaborative-critical action research.

Início do diálogo

Como princípio da pesquisa científica e educativa, a pesquisa-ação em seu caráter colaborativo-crítico atribui ao participante papel ativo no processo, e contribui com a mudança dos participantes em pesquisadores. A pesquisa-ação enquanto modalidade de pesquisa visa intervir no objeto pesquisado para, a partir dele, solucionar problemas dele advindo, transformando os sujeitos envolvidos na pesquisa. Barbier (2007) argumenta que “[...] não há pesquisa-ação sem participação” e que se desenvolver na coletividade “[...] supõe necessariamente que nada está previsto, assegurado, exceto a aceitação [...] em um crescimento do ser humano, tanto no individual como no grupal” (p. 70).

Assim, ao considerar esses princípios nos propomos a dialogar sobre a transformação dos participantes em pesquisadores de suas práticas, com vistas a elaboração de política pública para a Educação Especial na perspectiva inclusiva do município de Marataízes - ES.

Mendes (2002) argumenta que a escolarização regular de crianças e jovens com deficiência têm provocado fortes inquietações sobre os modos de incluir, pois alguns movimentos de inclusão acontecem por determinação das políticas públicas, no esforço de cumprir a lei, ou de tentar cumpri-la. Mudanças no sistema educacional para

atendimento à Educação Inclusiva decorrem de diversos fatores que implicam o contexto político, social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência, ou seja, deve atender às necessidades e aos desafios de todo o contexto.

Portanto, este artigo visa analisar a contribuição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança de profissionais da rede municipal de ensino em Marataízes em pesquisadores de suas práticas, com vistas a elaboração de política para a Educação Especial na perspectiva inclusiva do município.

Este artigo estrutura-se em quatro tópicos: o primeiro que acabamos de descrever introduz a temática; no segundo abordamos as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança; no terceiro analisamos os dados produzidos e os resultados encontrados; no quarto apresentamos os diálogos finais.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e suas contribuições na constituição da autoria

No Espírito Santo, segundo pesquisas (Almeida, 2016; Gonçalves, 2008; Pantaleão, 2009), os gestores de Educação Especial¹ vêm se responsabilizando em fomentar e implementar políticas públicas para formação continuada nos municípios e Educação Especial.

Ao buscar analisar as contribuições dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança dos gestores da rede municipal de ensino de Marataízes em pesquisadores de suas práticas, com vistas a elaboração de política para a Educação Especial na perspectiva inclusiva do município, significamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como processo em que autores e atores se alternam durante a

pesquisa/investigação, promovendo “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o outro [...]” (Almeida & Barros, 2018, p. 267).

As proposições teóricas e práticas, ao assumirem as premissas da racionalidade comunicativa (Habermas, 2004), a partir do agir comunicativo, buscam a interação dos envolvidos no entendimento mútuo, produzindo conhecimento.

Salienta-se que este artigo se constituiu nos movimentos das gestoras ao buscarem a Universidadeⁱⁱ para parceria/colaboração. Essa iniciativa já envolve visão de mudança e transformação da realidade vivida pelos participantes, levando-os à autoria, harmonizando a ação com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

A concepção política da pesquisa-ação colaborativo-crítica exige exigência participação plena dos envolvidos. Daí ser necessária mudança entre os participantes, de pesquisados a pesquisadores e de atores a autores, ampliando a implicação no contexto pesquisado.

Barbier (2002) conceitua que a implicação ocorre quando o pesquisador se submete a uma relação de compromisso e envolvimento com os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e mítica de todos os atores da pesquisa estejam presentes, interfiram e tenham relevância.

Observamos que na pesquisa-ação autoria e mudanças são processuais e demandam implicação, pois emergem de movimentos, o que Barbier (2007) denomina flashes de mudanças, que “[...] são as possibilidades, os movimentos, as ações instituintes, muitas vezes invisibilidades e desacreditadas pela dura realidade social vivida” (Jesus, Vieira, & Effgen, 2014, p. 782). Com foco nos pressupostos teóricos-metodológicos desta pesquisa, analisaremos os dados produzidos.

O movimento de constituição da autoria em Marataízes

A pesquisa-ação em sua natureza histórica de constituição, nas ciências sociais e humanas, tem evidências de sua diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica. Os pressupostos teóricos-metodológicos aqui adotados estão alicerçados na ciência social crítica de Habermas (2012) e em suas bases epistemológicas e metodológicas apoiadas na crítica emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

Na análise dos dados produzidos, nesta pesquisa qualitativa, a partir dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança de gestores para pesquisadores, apostou-se como referencial teórico nos fundamentos do Agir Comunicativo de Habermas (2012), buscando analisar como esses princípios podem contribuir no processo, com apoio nos teóricos Carr e Kemmis (1988), Barbier (2007) e outros autores que contribuem nesta discussão.

O lócus deste estudo, Marataízes, no litoral sul do Espírito Santo, dista 127 quilômetros da capital. Faz divisa com Itapemirim e Presidente Kennedy. Segundo o Censo Populacional de 2010, pelo IBGEiii, possui área de 135,402km². Em 2010, o município era o maior em população no litoral sul do estado, com 34.140 habitantes. A economia do município se destaca na agricultura, com a produção de abacaxi, na pesca oceânica e no turismo. Possui 37 escolas, com 9.714 estudantes matriculados, dos quais 180 público-alvo da Educação Especial e 676 docentes.

Neste estudo da constituição da autoria ressaltamos a participação das gestoras (Educação Especial, Planejamentos e Projetos governamentais e Coordenação Pedagógica), em ação formativa de setembro de 2017 a dezembro de 2018. Assim, focamos os dados produzidos nos processos em que essas ações se constituíram: no

Grupo de Escuta e no Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva - **Grepmeei**.

Para análise dos dados produzidos nos grupos citados, compreendemos a constituição de autoria como “[...] a possibilidade de perceber-se como parte integrante do processo de construção de conhecimento, de apropriação de saberes e fazeres da cultura a que ele pertence” (Proença, 2009, p.195); nessa perspectiva, analisamos as mudanças ocorridas.

O **Grupo de Escuta** foi realizado pelas gestoras utilizando como estratégia o grupo focal; este “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2005, p. 9).

Para composição do Grupo de Escuta foi enviado pela Semed/Marataízes ofício-convite aos diretores e pedagogos das escolas, com orientações sobre eleição para participação dos profissionais e objetivo. Assim, participaram do Grupo de Escuta professores Especialistas, Professores Regentes, Pedagogos, Diretores de escola e Equipe Técnica Semed, num total de 236 profissionais da rede municipal de ensino em nove encontros com pauta única: **Ouvir as demandas e perspectivas dos profissionais sobre a formação continuada e a Educação Especial**.

O Grupo de Escuta visava compreender o conceito de educação especial e atendimento educacional especializado dos profissionais da rede municipal de ensino, assim como as dificuldades e demandas que enfrentam, de onde emergiram proposições e demandas para discutir inclusão escolar, formação continuada e contribuir para Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visto não haver

documentos específicos no município regulando essa necessidade da rede. Ouvir os conceitos/concepções e as demandas dos profissionais sobre a Educação Especial e a Formação Continuada nos Grupos de Escuta possibilitou as primeiras ações de mudança dos gestores na pesquisa.

A mudança aconteceu na própria pesquisa pelas gestoras, pois a escuta foi estratégia de produção de dados que colocou esses sujeitos diante da concretização de uma investigação, compreendida no seu sentido mais amplo como o “[...] ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (Gatti, 2002, p. 9), tornando-se pesquisador quem começa a investigar e registrar seus achados.

[...] a gente vai para o retorno da escuta e sistematização da análise. O que é isso? É um pouco do que a gente viveu até chegar aqui, as reuniões na UFES, na SEMED, os Grupos de Escuta, como eu falei no início, que foram feitos com os profissionais da Rede, escutando mesmo o que cada um traz consigo, suas ideias, seus conceitos... Vocês vão ver como os conceitos aparecem nesse grupo de escuta e as nossas análises, que irão ser feitas aqui. A gente vai começar a pensar: Quais são os conceitos que permeiam a nossa Rede? [...] A gente não está aqui para julgar, não é disso que se trata o nosso trabalho. Mas é a gente olhar e entender que existe esse conceito na nossa Rede. E aonde que a gente quer chegar? Como é que a gente caminha de um conceito para o outro? É disso que se trata a nossa conversa quando se fala nas Escutas. Tá? É para aonde vamos (2º Encontro do Grepmeei, 24/09/2018 - Gestora).

Observamos o posicionamento de construção com o outro constituindo autoria na escuta e ações posteriores: “[...] vão ver como os conceitos aparecem nesse grupo de escuta e as nossas análises, que irão ser feitas aqui”. Os dados produzidos nesse processo configuram mudança nas ações grupais.

Desse modo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica diz da compreensão da realidade que seria “[...] inicialmente, o reconhecimento de um determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões e tomadas de decisão coletivas” (Barbier, 2002 apud Costa; Furtado; Rocha, 2012, p. 5).

[...] nós estamos aqui reunidos para esse grupo de escuta [...] se sintam à vontade para falar [...] que é feito e como a gente atende aqui no município de Marataízes, o que você pensa da educação especial e é o que vocês tiverem para falar o que vocês pensam, o conceito de educação especial, de como é e de como era pra ser, o atendimento que tem hoje em Marataízes na vivência que você tem, porque cada escola vai ter um tipo, vai ter gente aqui que vai ter vários alunos público-alvo, vai ter gente que não tem nenhum, vai ter gente que tem um, então é por isso que é importante a gente escutar (Grupo de escuta com Pedagogos, 04/12/17 – Gestora).

[...] nós gostaríamos de uma formação que tivesse como produto final dessa formação uma diretriz, um documento, alguma coisa sistematizada, escrita, do que seria então a proposta da educação especial para o município de Marataízes, porque hoje a gente não tem essa proposta escrita, pra quando chegar um professor, seja ele substituto, do 1º ao 5º, do 6º ao 9º, enfim, um pedagogo, um diretor, pra gente dizer, olha essa é a proposta do município (Grupo de Escuta com a Equipe Técnica da Semed, 09/09/2017 - Gestora).

Ressaltamos da ação e sustentação das escutas quais tiveram seus entendimentos e apropriação de conceitos para posterior ação nos grupos de estudos e planejamentos, entre pesquisadores da academia e gestores.

Na escuta constatamos também que a escuta sensível, proposta na pesquisa-ação (Barbier, 2007) propicia mudarmos a concepção da formação pronta, que pouco contribui para a transformação das práticas cotidianas, que nos aproxima de políticas neoliberais e nos distancia da escolarização e emancipação dos alunos.

Outro grupo em que analisamos a contribuição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança foi o Grepmeei - Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva. As ações do grupo fundamentam-se e foram organizadas pela autorreflexão crítica e colaboração (Carr & Kemmis, 1988), possibilitando a emancipação dos envolvidos e nos levando ao encontro de Habermas (2012), visto que para ele a emancipação só é possível mediante a autorreflexão.

Nesta pesquisa, a dinâmica do grupo estudo-reflexão toma todo o movimento realizado, e traz em seu escopo o que Almeida (2016) define, apoiada em Carr e Kemmis (1988), como grupos autorreflexivos preocupados em organizar e transformar sua própria prática à luz da autorreflexão organizada, propiciada pelo diálogo, autonomia e colaboração, fundamentada na dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e da sociedade, na constituição de comunidades autocríticas.

O Grepmeei visou aos estudos sobre Educação Especial (aprofundamento, debates, discussões) e elaboração e sistematização escrita da política pública de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar do município. Os encontros do grupo se davam, periodicamente, no horário de trabalho, com profissionais da Rede Municipal de Ensino, totalizando 25 participantes (duas mestrandas, uma graduanda/bolsista de iniciação científica, duas diretoras, quatro professores especialistas, três pedagogas, sete pedagogas da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dois professores regentes, dois professores regentes e especialistas, dois técnicos Semed).

A mediação no Grepmeei constituiu espaços que evidenciaram a colaboração e a transformação dos gestores em pesquisadores. No estudo, foram promovidos cinco encontros, com pauta e objetivos específicos (Quadro 3).

Quadro1 – Encontros do Grepmeei

<i>Data</i>		<i>Pauta</i>
1º	22/8/18	. Apresentação - Proposta de estudo e percurso de 2017-2018. . Apresentação dos participantes. . Perspectiva teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão. . Termo de compromisso. . Encaminhamentos.
2º	24/9/18	. Retorno da escuta – sistematização da análise. . Discussão do texto “Sobre alunos ‘incluídos’ ou ‘da inclusão’: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar”. . Grupo de trabalho: definição do nome do grupo (sugestão). . Perspectiva da construção do documento. . Perspectivas do plano de percurso do estudo. . Eleição: relator e mediador (próximos encontros). . Encaminhamentos.
3º	17/10/18	. Dinâmica. . Nomeação do relator. . Devolutiva do trabalho em grupo. . Encaminhamentos.
4º	07/11/18	. Leitura dos documentos: PNEE-EI 2008 e Resolução n.º 04/2009. . Discussão. . Quadro-síntese. . Encaminhamentos.
5º	12/12/18	. Reflexão: “O que significa a nossa proposta metodológica para nós? Precisamos ter isso bem definido”. . Apresentação da produção do Grupo Sistematizador. . Retomada da discussão sobre o “papel do cuidador/monitor” com leitura de artigo. . Rediscussão do cronograma. . Encaminhamentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, a gestora avalia e verbaliza sua ação:

[...] é pensar no processo formativo, no processo de transformação que vai acontecendo e pensar que foram cinco encontros de grupo estudo-reflexão. É claro que temos momentos individuais, tem os momentos deles na escola, tem o momento das leituras, mas aqui foram cinco encontros. Então, pensando processo com esse contexto, avaliamos

assim, que foi muito produtivo. Muito produtivo, porque nós conseguimos discutir, fazer a reflexão (Reunião Grepus - 02/04/2019 - Gestora).

Enfatiza-se da avaliação da gestora que os cinco encontros do Grepmeei pareceram poucos, mas os dados e os conhecimentos produzidos nesses contextos formativos têm relevância de ação transformadora. Carr e Kemmis (1988) argumentam que há necessidade de que os atores educacionais (professores, alunos, pedagogos, diretores e outros envolvidos) participem efetivamente das pesquisas e os pesquisadores participem ativamente da realidade educacional investigada.

Ao analisar qual a contribuição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança dos gestores, evidenciamos os papéis atribuídos na **relação entre pesquisador e participantes**, como advogam Carr e Kemmis (1988), que a colaboração entre pesquisadores e participantes precisa ancorar-se na tríade ação-reflexão-ação, fortalecendo o vínculo colaborativo.

Nessa perspectiva, a gestão, ao organizar o grupo, preocupou-se em esclarecer o caráter responsável da participação:

Para aqueles que desejarem integrar o grupo de estudo, manifestarem seu interesse para participar do processo de escolha dos pares, conforme indicado no ofício enviado as escolas. [...] “Para auxiliar na decisão de participação, esclarecemos a dinâmica que será utilizada no grupo de estudo e o compromisso dos participantes. *“Assiduidade às reuniões, é condição de permanência no grupo.”* – Primeiro, porque se um dia vem e no outro dia não vem, não dá seguimento as coisas. (Reunião Grepus, 01/08/2018 - Gestora).

O compromisso com a continuidade, levantado pela gestora, vão ao encontro dos pressupostos da pesquisa-ação, sobre a “[...]questão da transformação social, agora

referendada com compromissos éticos e políticos, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que obstruem esse processo emancipatório” (Franco, 2005, p. 488).

Assim, a ação comunicativa (Habermas, 2012) como possibilidade de emancipação social apoiada em princípios éticos e práticos para a formação humana pressupõe a interação, o entendimento e o consenso entre os envolvidos. Buscar a própria emancipação, integrando teoria e prática, em momentos reflexivos e práticos de processo dialético de reflexão, ilustração e luta política realizado pelos grupos, é construir a história socialmente vivida por esses agentes de transformação social (Carr & Kemmis, 1988).

[...]E aqui a gente está partindo da nossa realidade, trazendo as nossas demandas e discutindo com o grupo aquilo que a gente se identifica, aquilo que a gente não conhece ainda, aquilo que a gente precisa aprender. E isso está sendo feito aqui... O grupo de estudo e aprendizado, como a professora falou do “formar formando”. A gente está aprendendo aqui e levando para a escola também... que a gente frequenta, e isso é muito real, eu gosto disso aqui, não está distante da gente. Então, ele é real! (Pesquisador-participante – diretora. Reunião do Grepmeei em 12/12/2018).

Como relatado pela participante do Grepmeei, há predisposição em articular a teoria à prática em todo o processo de estudo-reflexão, e esse realça a transformação de cada pesquisador “[...] Não há como negar que, por certo, os docentes envolvidos poderiam se beneficiar ao analisar os resultados de forma coletiva ou mesmo ao participarem das mudanças planejadas” (Franco, 2005, p. 488).

Cabe ressaltar que, no âmbito das ações do Grepmeei, surgiu a necessidade de organizar um grupo menor para sistematizar a proposta de elaboração da política para a Educação Especial escolar inclusiva de Marataízes. Nomeado **Grupo Sistematizador**, em sua composição estavam dez participantes: as três gestoras, as duas mestrandas, a

graduanda, bolsista de iniciação científica, um professor especialista, um diretor, um professor regente e uma pedagoga. Os encontros foram de quatro horas, em horário diurno, em serviço. No período desta pesquisa, o grupo sistematizou a primeira parte do documento, que contemplou Apresentação, Introdução, Contexto de Elaboração (História e processo de participação, Formalização da parceria, Grupo de Escuta, Grepmeei), marcos históricos e legais.

Outro ponto evidenciado no grupo de estudo-reflexão é que as gestoras na constituição experimentaram outras formas de desenvolver formações, e elaboração de políticas, apropriando-se de empoderamento nas ações desenvolvidas, o que repercutia na relação com os demais participantes “[...] a primeira reflexão que a gente fez é essa, é pensar no processo formativo, no processo de transformação que vai acontecendo [...]” (Reunião Grepus, 02/04/2019 - Gestora).

Mediante o excerto, de acordo com Barbier (2007, p. 43) “[...] a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos”. A mediação dos encontros do grupo evidencia-se então desafiadora para as gestoras, “[...] nós tivemos também algumas questões, algumas dificuldades [...]” (Reunião Grepus, 02/04/2019 – Gestora). Isto porque os participantes foram construindo o entendimento de grupo de estudo, durante o processo, e era preciso, além de estudar o previsto, elaborar a política, e nesse contexto as gestoras tinham uma provocação e responsabilidade de não **“deixar a ação tomar lugar da pesquisa”**, logo, as ações necessárias às demandas e objetivos não podiam se sobressair quanto aos estudos que urgiam ser dialogados.

Essas questões e dificuldades mostram a implicação dos participantes, pois nem todos, naquele momento, mediarão, ação alternada ora sob a responsabilidade das

gestoras, ora com os pesquisadores acadêmicos. No entendimento da gestora, quanto ao empoderamento do grupo para as ações referentes à mediação: “[...] nós vimos também que não houve esse empoderamento de todo mundo [...]” (Reunião Grepus – 02/04/2019 - Gestora).

Na pesquisa-ação, “[...] a noção de implicação constitui o conhecimento, de engajamento que estimula a presença para o outro, que posiciona o sujeito em suas relações consigo e com o outro” (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, P. 781). Fato registrado na reflexão: “[...] não conseguimos envolver, não conseguimos criar metodologias pra isso [...]” (Reunião Grepus, 02/04/2019 - Gestora), relata a gestora ao analisar as implicações dos participantes no início da formação. Logo, compreendemos que esse movimento para os participantes no início era desafiador, pois se tratava de outra forma de produzir conhecimento, ou seja, produção **com** o outro e não **sobre** o outro (Barbier, 2007).

Neste processo, compreendemos que se faz necessário o diálogo constante com os profissionais da educação, buscando ouvir o que deve ser pesquisado, potencializando as práticas e o que poderia ser modificado a partir de mudanças nas formas pelas quais elas são significadas pelos próprios sujeitos, exercendo assim o papel de ator social nas investigações.

Diálogos finais

Ao propormos analisar a contribuição dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica na mudança de profissionais da rede municipal de ensino de Marataízes em pesquisadores de suas práticas, com vistas a elaboração de política pública para a Educação Especial na perspectiva inclusiva do município, tínhamos por base o vivido com as gestoras no movimento de parceria Universidade-rede municipal de ensino

de Marataízes – ES. Assim, com o aporte teórico-metodológico de Habermas (2012, 2004), Carr e Kemmis (1988, 1986) e Barbier (2007, 2002) analisamos e apontamos as mudanças de atitudes frente à compreensão na/da elaboração de política pública Educação Especial, empoderando os gestores diante das demandas educacionais do município.

Segundo Franco (2005), importante na pesquisa-ação que “[...] haja tempo e espaço para que cada sujeito vá se apropriando das mudanças que se operam em suas significações de mundo, que implicam essencialmente mudanças em sua perspectiva como sujeito”; nesse contexto, na parceria, encontros, diálogos/discussões, estudos e planejamentos, encontramos, nesta pesquisa, o espaço para produzir conhecimento pela autorreflexão com vista à emancipação.

Em tempos em que a educação vem sendo sucateada, o valor das pesquisas acadêmicas menosprezado e o compromisso com a democracia definhando, somos resistência e lutaremos pela **educação para todos**, sem distinção. Pesquisa que segue...

Notas

- i Aqueles responsáveis pela coordenação/gerência do setor nas Secretarias Municipais e Estaduais.
- ii Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/BR
- iii Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- iv Professores e estudantes de graduação e pós-graduação.

Referências

Almeida, M. L. (2016). Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: a trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In

- Mendes, E. G. & Almeida, M. A. *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte* (pp. 169-189). Marília: ABPEE.
- Almeida, M. L., & Barros, M. L. S. (2018). Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo. In Victor, S. L., Vieira, A. B., & Oliveira, I. M. (Org.). *Educação especial inclusiva, conceituações, medicalização e política* (pp. 260-281). Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. In *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 142-166). Barcelona: Martínez Roca. Acedido em: https://www.academia.edu/736-0913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_ense%C3%B1anza.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Costa, E. A. S., Furtado, E. D. P., & Rocha, F. C.A. (2012). *A pesquisa ação colaborativa como instrumento de transformação das práticas escolares em EJA*. Campina Grande: Realize Editora. Acedido em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/-18ead4c77c3f40dabf9735432ac9d97a.pdf>.
- Franco, M. A. S. (2005). A pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*. 31(3), 483-502. ISSN 1678-4634.

- Gatti, B.A. (2002). *Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano.
- Gatti, B.A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Gonçalves, A. F. S. (2008). *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. (Tese de doutoramento não publicada). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Habermas, J. (2004). *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jesus, D. M. de; Vieira, A. B.; Effgen, A. P. S. (2014). Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, 39(3), 771-788. Acedido em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. INSS 2175-6236.
- Mendes, E. G. (2002). Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Integração*, 24(4), 12-17. INSS 1577-8073.
- Pantaleão, E. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. (Tese de doutoramento não publicada). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Faculdade de Educação.
- Proença, M. A. R. (2009). *A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência*. (Tese de doutoramento publicada). São Paulo: PUC. Acedido em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp090124.pdf>.

Avaliação de curso de graduação sob a ótica dos docentes: uma abordagem da pesquisa-ação

Jefferson Souza Medeiros

Sarah Sunamyta da Silva Gouveia

Yara Patrícia Ginane de Araújo

Priscila da Cunha Jácome Vidal

Natália Veloso Caldas de Vasconcelos

Universidade Federal Rural do Semi Árido, Rio Grande no Norte, Brasil

Resumo

A grande evolução do mundo atual fez o ensino superior crescer, deixando a realidade de um curso superior mais presente na vida das pessoas. O objetivo deste estudo é avaliar o curso de Engenharia de Produção de uma Universidade Federal do interior do Rio Grande do Norte, sob o ponto de vista dos docentes na perspectiva da pesquisa-ação e propor um plano de ação para intervenção. Para realizar esta avaliação foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa, que se deu por meio da aplicação de questionários, onde os professores tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o curso como um todo, para que posteriormente a intervenção seja realizada, de acordo com os resultados. Os principais resultados referentes à opinião dos docentes que foram satisfatórios em todos os aspectos analisados, no tocante a infraestrutura da Universidade, onde 62,50% dos docentes concordam totalmente ou parcialmente. A próxima etapa da pesquisa é o momento da intervenção, buscando gerar resultados diante do diagnóstico. A realização de uma análise pós-intervenção é a proposta de melhoria para trabalhos os futuros.

Palavras-chave: Ensino Superior; Engenharia de Produção; Avaliação.

Abstract

The great evolution of today's world has made higher education grow, leaving the reality of a higher education more present in people's lives. The objective of this study is to evaluate the Production Engineering course of a Federal University of the interior of Rio Grande do Norte, from the teachers' point of view from the perspective of action research and to propose an action plan for intervention. To perform this evaluation, a qualitative approach methodology was used, which was conducted through the application of questionnaires, where teachers had the opportunity to express their opinions about the course as a whole, so that later the intervention can be performed, according to the results. The main results regarding the teachers' opinion were satisfactory in all aspects analyzed, regarding the

University infrastructure, where 62.50% of the teachers agree totally or partially. The next stage of the research is the moment of intervention, seeking to generate results before the diagnosis. The accomplishment of a post-intervention analysis is the improvement proposal for future works.

Keywords: Higher education; Production engineering; Evaluation.

Introdução

Com o grande desenvolvimento industrial e tecnológico que o mundo vem passando nas últimas décadas, bem como a necessidade de obter vantagens competitivas foi que as empresas brasileiras, sentiram a necessidade de investir no estudo e desenvolvimento da Engenharia de Produção. Com isso a demanda por estes profissionais teve um grande aumento. Além disso, nos últimos cinco anos o número de universidades públicas que oferecem cursos ligados a Engenharia de produção teve uma expansão significativa (Oliveira, 2010).

Devido essa expansão se faz necessárias realizações de avaliações educacionais, a partir do crescente interesse em sistematizar a avaliação como meio de monitoramento e implementação de políticas no ensino superior, onde se classifica como um campo de expansão no Brasil (Amorim, Sousa, & Lian 1990).

Para Pasquini et al. (2012), o ensino superior no Brasil possui diversas técnicas de avaliação de cursos, no entanto, estas não mensuram a satisfação/insatisfação do discente/docente ao longo do curso. O presente artigo tem como objetivo avaliar o curso de engenharia de produção sobre a ótica dos docentes da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Campus Angicos-RN, por meio da aplicação de um questionário utilizando a escala de Likert. O intuito é analisar as respostas dos professores para assim poder realizar uma intervenção caracterizando a pesquisa-ação e buscar uma melhoria contínua para o curso ofertado pela instituição desenvolvida pelos próprios docentes.

Breve histórico do ensino superior no Brasil

As três primeiras instituições de ensino superior no Brasil, que foram, Escola de Medicina do Rio de Janeiro, Escola de Medicina da Bahia e Escola de Engenharia e Arte Militar do Rio de Janeiro, surgiram devido à pressão que a elite da sociedade exerceu após a chegada da família real portuguesa no ano de 1808 (Cunha, 1986).

Segundo Mattos (1983), o ensino superior no Brasil teve um desenvolvimento lento até a proclamação da república em 1889, as faculdades apresentavam um modelo de formação de profissionais liberais, onde os cargos privilegiados eram ocupados por esses profissionais.

Existiam apenas 24 escolas de nível superior no Brasil no final do século XIX, sendo assim surgiu espaço para instituições de iniciativa privada abrirem novas universidades, como as criadas pela igreja católica, fundamentada pela constituição de 1891. Com isso o sistema educacional apresentou um aumento considerável, passando de 24 escolas a 133, nos 30 anos seguintes a constituição. Tendo um crescimento de 64,66% só na década de 1920 (Teixeira, 1963).

De acordo com Sampaio (1999), durante o governo de Getúlio Vargas (1931-1945) houve uma disputa pelo controle da educação entre lideranças católicas e laicas. O governo então decidiu por negociar com a igreja católica, em busca de apoio político, oferecendo então a possibilidade de ensino religioso nas escolas de ensino básico, de forma facultativa. No entanto na década seguinte devido as grandes pretensões da igreja católica a mesma abriu as suas próprias universidades.

Jovens professores juntamente com movimentos estudantis durante os anos de 1945 a 1968 lutaram em prol das universidades públicas, com a finalidade de extinguir o

ensino privado, transformando este em ensino público. Em 1964 com o regime militar os movimentos estudantis foram derrubados e as universidades foram mantidas sob vigilância, com isso houve a partir de 1970 houve uma expansão do setor privado (Martins Filho, 1987).

Segundo Sampaio (1999), a partir da década de 1980 começou a haver uma menor procura por universidades no Brasil, devido a inadequação dos cursos oferecidos em relação ao mercado atual e também devido ao aumento da evasão dos alunos no ensino médio. Já na década 1990 o ensino superior teve como transformação principal o fato de não apenas a elite ter acesso ao ensino superior, mas também a grande população em geral (Cardoso, 1994).

Entre os anos 2000 a 2014, ocorreu um aumento significativo de matrículas no ensino superior, esse crescimento decorreu de diversos fatores, especialmente devido as mudanças que ocorreram nas décadas anteriores nos níveis educacionais que precedem o Ensino Superior. Devido as mudanças no sistema educacional, houve uma expansão no número de ingressantes e de egressos do Ensino Médio, causando o aumento de pessoas mais aptas a ingressar no Ensino Superior (Meneguel, 2017).

Ensino sobre a engenharia de produção

Para Furlanetto, Malzac, Neto, e Neves (2006), no Século XX foi criada a Engenharia Industrial, que passou a ser conhecida no Brasil como Engenharia de Produção. Os precursores, Frank Gilbreth e Frederick Taylor, elaboraram estudos a respeito do crescimento da produtividade, e também sobre métodos que podem reduzir tempos e movimentos dos operários nas fabricas. Estes métodos foram aplicados por

Henry Ford, e, introduzidos ao sistema de “produção em massa”, reduzindo os custos de produção, e consequentemente elevando as taxas de produtividade e seus lucros.

No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, as empresas de produção em massa, tiveram que passar por grandes modificações, devido as alterações ocorridas no comércio internacional. Essas alterações levaram as empresas de produção em massa a se tornarem de produção enxuta, mas para tanto, as mesmas precisavam de profissionais com conhecimento estratégico, como também em melhoria contínua dos processos (Furlanetto et al., 2006).

Em conformidade com a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO) o campo da engenharia de produção pode ser definido como:

Compete à Engenharia de Produção o projeto, a implantação, a operação, a melhoria e a manutenção de sistemas produtivos integrados de bens e serviços, envolvendo homens, materiais, tecnologia, informação e energia. Compete ainda especificar, prever e avaliar os resultados obtidos destes sistemas para a sociedade e o meio ambiente, recorrendo a conhecimentos especializados da matemática, física, ciências humanas e sociais, conjuntamente com os princípios e métodos de análise e projeto da engenharia.

A engenharia de produção divide-se em dez áreas de atuação, que são:

- Engenharia de operações e processos da produção;
- Logística;
- Pesquisa operacional;
- Engenharia da qualidade;
- Engenharia do produto;

- Engenharia organizacional;
- Engenharia econômica;
- Engenharia do trabalho;
- Engenharia da sustentabilidade;
- Educação em engenharia de produção.

Ensino sobre a engenharia de produção no Brasil

De acordo com Faé e Ribeiro (2005), a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo foi a primeira a oferecer o curso de Engenharia de Produção no Brasil em 1957. O curso quando foi criado no Século XX nos Estados Unidos, recebeu o nome de Engenharia Industrial, no entanto, ao surgir no Brasil na década de 50, foi nomeado como Engenharia de Produção (Furlanetto et al., 2006).

A mudança no mercado de trabalho oriunda das instalações de variadas multinacionais na década de 50, foi o que incentivou a criação dos cursos de Engenharia de Produção no Brasil. O Engenheiro de Produção vem tornando-se cada vez mais essencial para as organizações de forma geral. Logo, com o crescimento das empresas no Brasil, as universidades passaram a oferecer o curso de Engenharia de Produção (Faé & Ribeiro, 2005). Em 1997 o número de cursos de Engenharia de produção no Brasil era de 38, já em 2005 o número de cursos passou a ser aproximadamente 200, ou seja, houve uma expansão bastante significativa (Oliveira et al., 2005).

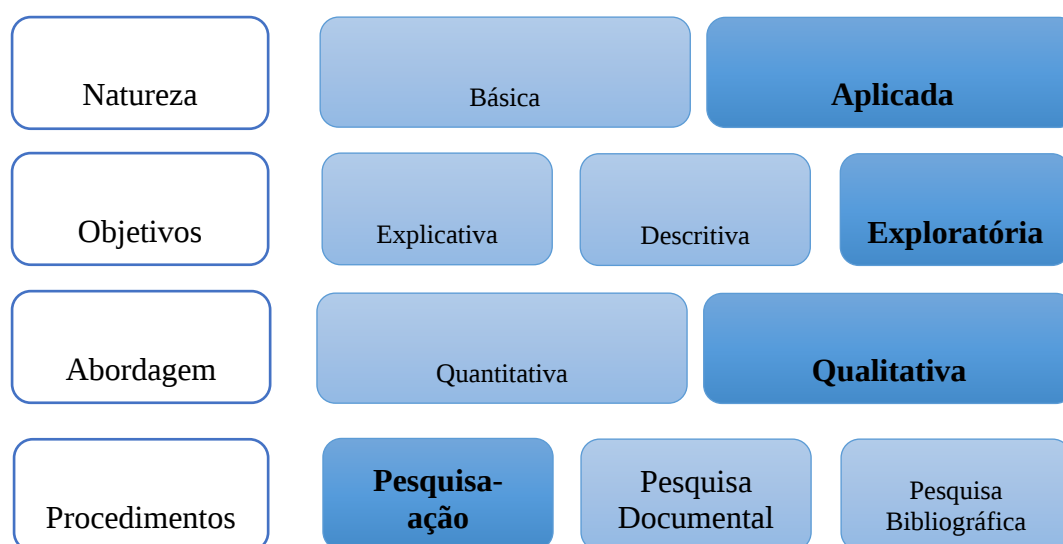
Com base em Furlanetto, Malzac Neto e Neves (2006), existem dois diferentes cursos de Engenharia de Produção no Brasil, os conhecidos como plenos e os cursos considerados como habilitações específicas de outro ramo da engenharia. Onde os dos tipos plenos mantem o foco no ensino da gestão da produção. Os cursos de habilitações

específicas dividem a carga horária entre o ensino da gestão de produção e o ensino dos sistemas técnicos.

Metodologia

O presente trabalho será realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no campus da cidade de Angicos – RN. Este trabalho consiste em aplicar um questionário aos professores do curso de Engenharia de Produção, para que com sua resposta seja possível assim avaliar o curso desta Universidade. No questionário aplicado a escala que foi utilizada para medir atitudes foi a Likert. A escala de Likert para Appolinário (2007) é um “tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação a determinado objeto”. Para realizar esta avaliação a pesquisa ficou caracterizada de acordo com a Figura 1.

Figura 1: Estrutura Metodológica



Fonte: Esta pesquisa (2018)

Como mostra a Figura 1, a natureza metodológica desta pesquisa é aplicada, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) tem por objetivo obter a geração de conhecimentos para aplicação prática, direcionados à resolução de problemas específicos. Dessa forma envolvendo verdades e interesses locais.

Na parte dos objetivos a pesquisa exploratória de acordo com Gil (2007), visa promover uma maior familiaridade com o problema em estudo, com o intuito e torná-lo mais claro e assim poder construir hipóteses respeito do mesmo. Na maioria das vezes os passos seguidos por esse tipo de pesquisa são:

- Levantamento bibliográfico;
- Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema em estudo;
- Análise de exemplos que aumentem a compreensão.

Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação.

Pinto (1989), é entendida em sentido mais restrito, como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com objetivos que se operacionalizam através de instrumentos e técnicas.

De acordo com Liu (1997), a pesquisa-ação não se limita à resolução dos problemas práticos dos usuários, não deve ser confundida com uma simples técnica de consultoria, já que a ambição que lhe é associada consiste também em fazer progredir os conhecimentos fundamentais

A pesquisa qualitativa, retrata a complexidade de determinado problema, através do entendimento e classificação dos processos e operações estudados, auxiliando assim

nas atividades de mudança, proporcionando entendimento nas mais variadas peculiaridades dos processos (Diehl, 2004).

Resultados e discussões

O questionário foi aplicado junto a todo o corpo docente do curso, 73% do número de professores participaram da pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida através de um formulário online enviado por e-mail. O questionário apresentava dois escopos principais: infraestrutura e corpo discente.

Na perspectiva da infraestrutura, o primeiro ponto a ser analisado foi em relação se os livros disponíveis na biblioteca atendem a necessidade de dar suporte ao material didático, 25% discordam parcialmente ou totalmente, 50% foram indiferentes e 25% concordam.

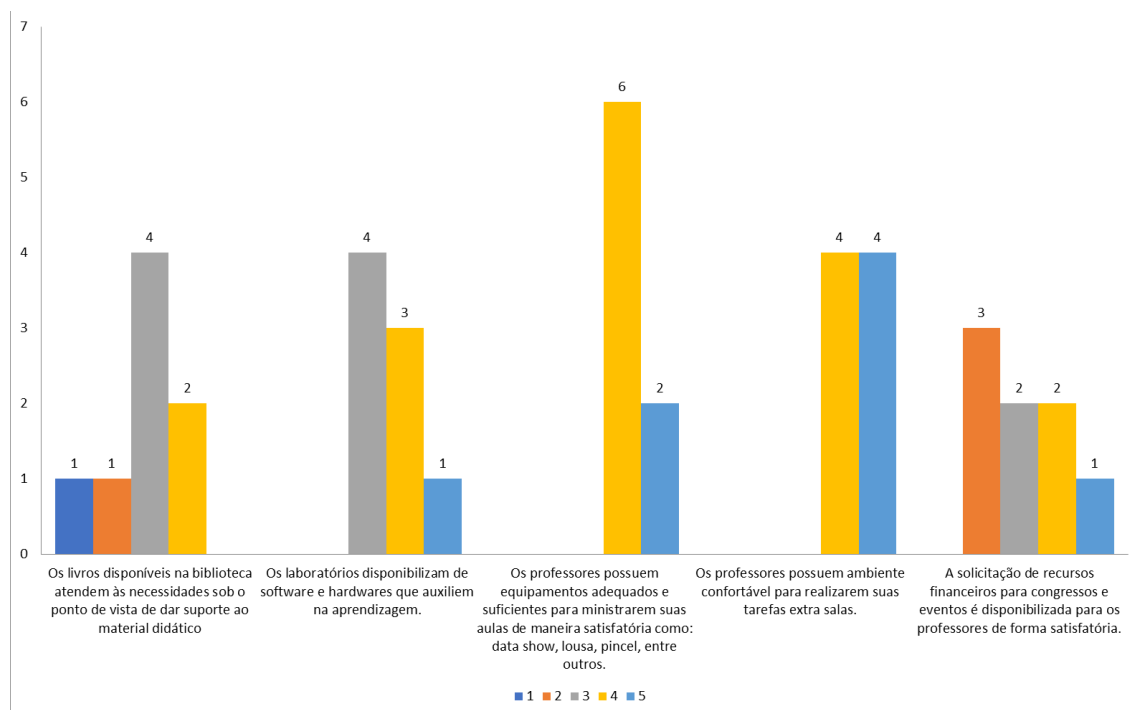
Em seguida foi analisado os laboratórios, em relação a disponibilidade de software e hardware que auxiliem na aprendizagem, 50% foram indiferentes e 50% concordam parcialmente ou totalmente.

Em relação aos equipamentos e materiais para dar apoio a aula, tais como data show, lousa, pincel 100% concordam parcialmente ou totalmente que ele tem equipamentos adequados e suficiente de forma satisfatória.

Questionados em relação ao conforto da sala para realizar tarefas extra sala de aula, 100% concordam parcialmente ou totalmente que a sala é confortável. Já em relação a disponibilidade de recursos financeiros de forma satisfatória, 37,5 % discordam parcialmente, 25% foram indiferentes e 37,5% concordam parcialmente ou totalmente.

A Figura 2 ilustra os resultados, no tocante a infraestrutura sob o ponto de vista dos docentes.

Figura 2: Infraestrutura.



Fonte: Esta pesquisa (2018)

Diante da análise dos docentes em relação a infraestrutura, levando em consideração os livros, software e hardware; equipamentos para ministrar aula, sala de apoio aos professores e recursos financeiros, pode-se concluir que esses pontos são satisfatórios no ponto de vista dos docentes, pois 62,50% dos participantes concordaram total ou parcialmente com as afirmações.

A outra perspectiva que será analisada é a avaliação dos discentes sob a ótica dos docentes.

O primeiro ponto a ser analisado foi que os alunos são assíduos às aulas, 25% discordam parcialmente que os alunos são assíduos as aulas, 37,50% concordam parcialmente e 37,50% são neutros em relação a afirmativa.

Já em relação ao comprometimento do aluno com o curso, 12,50% discordam parcialmente que os alunos sejam comprometidos, 75% nem concordam e nem discordam e 12,50% concordam parcialmente.

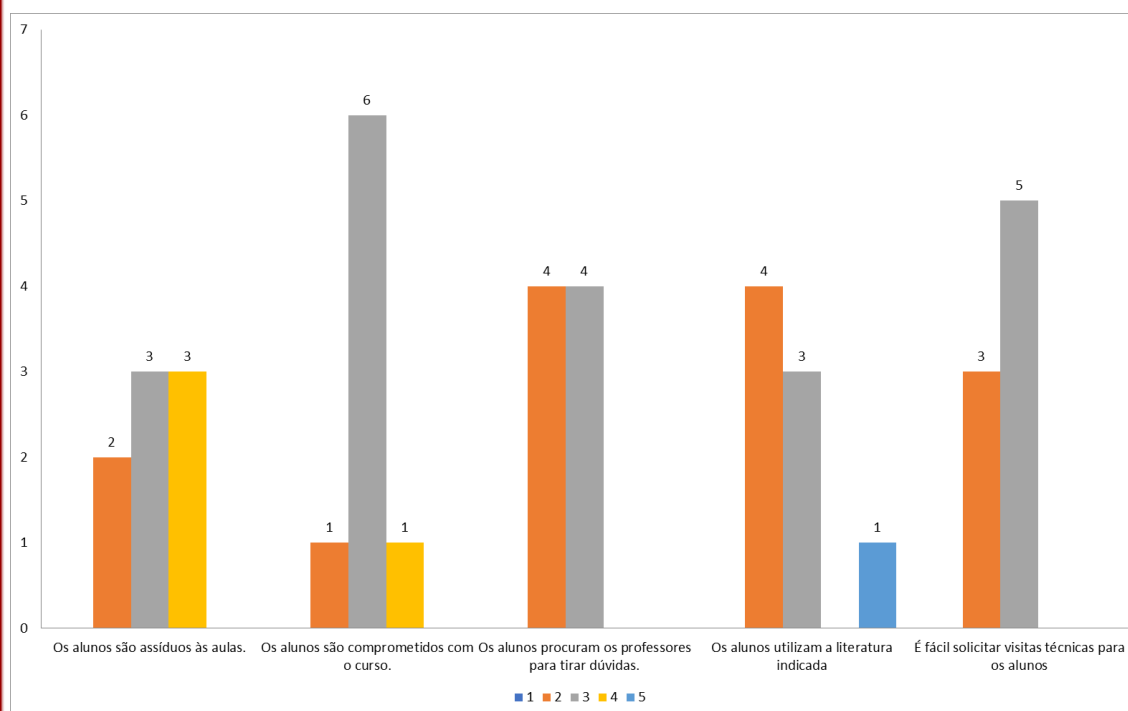
Em seguida foi analisado se os alunos procuram os professores para tirar dúvida, 50% discordam parcialmente com essa afirmativa e 50% foram neutros.

Outro ponto analisado foi se os alunos utilizam a literatura indicada pelos professores, 50% dos docentes discordam parcialmente, 37,50% nem concordam e nem discordam e 12,50% concordam totalmente.

Por fim, foi questionado se é fácil do docente solicitar visita técnica para os alunos, 37,50% discordaram parcialmente e 62,50% nem concordam e nem discordam.

A Figura 3 apresenta os resultados, no tocante ao corpo discente sob o ponto de vista dos docentes.

Figura 3: Corpo discente sob o ponto de vista dos docentes



Fonte: Esta pesquisa (2018)

De maneira geral, a análise dos docentes em relação a corpo discente, levando em consideração assiduidade, comprometimento com o curso, procura para tirar dúvidas, utilização da literatura indicada, facilidade de visita técnica, pode-se concluir que a análise dos discentes no ponto de visto do docente não foi satisfatória, pois apenas 12,50% dos participantes concordaram total ou parcialmente com as afirmações. No tópico posterior, será realizado um plano de ação para a intervenção, considerando o diagnóstico obtido com a aplicação dos questionários.

Plano de ação da intervenção

Sob a ótica dos docentes pode-se concluir que a análise foi satisfatória apenas em relação a infraestrutura com média de 62,50% dos participantes concordaram total ou parcialmente.

Nesse sentindo, a maioria dos professores (52,50%) nem concordam e nem discordam com as afirmativas em relação ao corpo discente, demonstrando assim a necessidade de aplicar medidas que melhorem o desempenho do corpo discente, sob ponto de vista dos docentes. Dessa forma, foi elaborado um plano de ação para intervenção com o objetivo de resolver problema de forma colaborativa, ou seja, o corpo docente que avaliou a qualidade do curso, irá agir em conjunto para obter melhores resultados. Todas as ações propostas estão baseadas na literatura, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Plano de mitigação

Critério	Ação proposta	Autor
Assiduidade em sala	Desenvolver atividades práticas e lúdicas durante as aulas visando aumentar o interesse dos discentes nas aulas.	Gemesio e Vitória (2018).

Comprometimento com o curso	Em pesquisas bibliográficas é sugerida a utilização de novas metodologias de ensino como fator motivador para impulsionar o comprometimento do discente com a sua aprendizagem.	Felicetti e Morosini (2010)
Alunos tirar dúvida com os professores	O docente deve perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças que ocorrem no Ensino Superior. Desta forma o professor deve identificar o perfil da turma e então elaborar estratégias para tornar a relação docente-discente mais próxima.	Pagnez (2007)
Facilidade de solicitar visita técnica	A universidade deve fazer parceria com empresas para facilitar o acesso nas mesmas.	Não se aplica

Fonte: Esta pesquisa (2018)

Com relação a última ação proposta devido ao fato de tratar de medidas internas e institucionais, nenhuma bibliografia foi empregada nesta ação.

As medidas acima devem ser tomadas de forma contínua e linear, tendo em vista que nenhuma mudança radical surtirá um impacto positivo. A base para as ações é baseada em uma melhoria entre a relação docente-discente, tanto sob o ponto de vista do relacionamento interpessoal, quanto no tocante ao aspecto metodológico do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Com as análises dos resultados é possível afirmar que o objetivo de avaliar o curso de engenharia de produção sobre a ótica dos docentes da Universidade em estudo, foi

atingido, e o plano de ação para intervenção foi proposto. O primeiro passo para se conseguir atingir este objetivo foi a coleta dos dados, a partir disto foi possível analisar e gerar informações que agregassem valor a este trabalho.

É importante ressaltar que o trabalho é de grande relevância para a comunidade acadêmica e profissional do curso de engenharia de produção da UFERSA Campus Angicos, bem como para as outras universidades e cursos, pois por meio de estudos como este é possível identificar fraquezas e potencialidades em um curso de graduação, para assim propor melhorias e agregar valor na educação de nível superior do Brasil.

Como proposta de melhoria para trabalhos futuros fica: realizar uma análise pós-intervenção, realizar uma análise quantitativa dos dados por meio de métodos multicritérios; aumentar os aspectos a se analisar; e criar pontos que foquem mais na graduação em engenharia de produção.

Referências

- Amorim, A., Sousa, S., & Lian, M. (1990). *Avaliação institucional: definições e posicionamentos*. Est Aval Educ.
- Appolinário, F. (2007). *Dicionário de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Associação Brasileira de Engenharia de Produção - ABEPRO. (2018). *Engenharia de Produção: Grande Área e Diretrizes Curriculares*. Itajubá. Recuperado de: <http://www.abepro.org.br/arquivos/websites/1/DiretrCurr19981.pdf>
- Cardoso, R. V. C. L., & Sampaio, H. M. S. (1994). Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 9, 30-50.
- Cunha; L. A. (1986). *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Fae, C. S., & Ribeiro, J. L. D. (2005). Um Retrato da Engenharia de Produção no Brasil. *Revista Gestão Industrial*, 1(3), 24-33. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3895/s1808-04482005000300003>
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educ. rev.*, 2, 23-43. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500002&lng=en&nrm=iso
- Furlanetto, E. L., Neto, H. G. M., & Neves, C. P. (2006). Engenharia de Produção no Brasil: Reflexões Acerca da Atualização dos Currículos dos Cursos de Graduação. *Revista Gestão Industrial*, 2(4), 38-50. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3895/s1808-04482006000400004>
- Gemesio, R. R., Vitória, V. M. G. (2018). Fatores que influenciam o rendimento acadêmico de estudantes universitários. *10ª Semana da Estatística da UFF*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 10.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la rechercheaction*. Paris: L'Harmattan.

- Martins filho, J. R. (1987). *Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)*. Campinas: Papirus.
- Mattos; P. L. C. L. (1983). *As universidades e o governo federal*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Meneghel, S. M. (2017). Considerações Sobre o Atual Sistema de Ensino Superior no Brasil. *III Seminário Nacional em Gestão de Avaliação da Educação*, Juiz de Fora, MG, Brasil, 3.
- Oliveira, V. F., Barbosa, C. S., & Chrispim, E. M. (2005, Novembro). Cursos de Engenharia de Produção no Brasil: Crescimento e Projeções. *Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, Porto Alegre, RS, Brasil, 25.
- Oliveira, V. F., Almeida, N. N., Carvalho, D. M, & Pereira, F. A. A. (2010). Um estudo sobre a expansão da formação em engenharia no Brasil. *Revista de Ensino de Engenharia*.
- Pagnez, K. S. M. M. (2007). *O ser professor do ensino superior na área da saúde*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pasquini, E. S., Santos, M., Pascual, J. V. I., Suppion, K., & Tambosi, E. F. (2012). Avaliação dos cursos de ensino superior através da ótica discente de satisfação/insatisfação. *ReFAE- Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 3(2), 147-165.
- Pinto, J. B. G. (1989). *Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica*. Recife: Mimeo.
- Sampaio, H. (1999). *Ensino superior no Brasil. O setor privado*. São Paulo: Ed. Hucitec.

Teixeira, A. (1969). *O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

www.estreiadialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIÁLOGOS 2019

ISSN 2183-8402