

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO CURRÍCULO NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

Rosana Aparecida Ferreira Pontes¹
Maria Amélia Santoro Franco²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a utilização da pesquisa-ação como instrumento de formação docente em um processo de construção de sentido do currículo em âmbito escolar. Discute a necessidade de a proposta curricular ser validada pelo grupo de professores, a fim de ganhar significado, vida e existência na escola. Apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública de educação infantil, que proporcionou as mudanças curriculares almejadas, desenvolvimento profissional em serviço, bem como analisa como a investigação-ação realizada pelas docentes tornou-se o meio pelo qual o currículo se concretizou. Relata como o coletivo pesquisador foi instituído, criando um espaço de reflexão coletiva que propiciou a aprendizagem da pesquisa sobre a própria prática, em um processo compartilhado de saberes e experiências. Apresenta os objetivos traçados pelo grupo de pesquisa, e a problemática do estudo: como incorporar o brincar no centro do currículo da escola. Analisa as ações do coletivo pesquisador, destacando as estratégias para formação docente utilizadas: o portfólio reflexivo coletivo; o uso de questões-problema para orientar a coleta de dados; o uso de mídia interativa como espaço “on line” de expressão do grupo; o planejamento e a realização das ações em movimento espiral de ação-reflexão-ação. Aponta os principais resultados alcançados, conforme avaliação do coletivo pesquisador, quais sejam: a) educadoras identificando problemas em suas ações e propondo soluções; b) desenvolvimento da capacidade crítica para observar a própria prática; c) melhora da integração do grupo para a elaboração dos planejamentos; d) melhora do embasamento teórico sobre o brincar; e) mudança das práticas docentes com relação à utilização de jogos e brincadeiras. Os dados coletados indicam que a pesquisa-ação – fundamentada por autores que discutem a convergência entre pesquisa-ação, currículo e formação docente, sob uma perspectiva crítico-emancipatória, como Carr, Kemmis, Zeichner, Stenhouse e Freire – caminhou na direção dos objetivos pretendidos, implicando os sujeitos da práxis – pesquisadora e professoras – em um processo formativo de cunho autoral no qual as professoras assumiram o papel de investigadoras participantes nas aulas e na escola, tornando-se responsáveis pela (re)significação do currículo na escola. O trabalho conclui com a reflexão de que a relação entre pesquisa-ação, currículo e formação docente se consolidou à medida que o coletivo pesquisador empenhou-se na construção do espaço de reflexão coletiva na escola, justificando assim a relevância do estudo para a área de pesquisa sobre currículo e formação docente.

Palavras-chave: pesquisa-ação, formação docente, sentido do currículo.

1 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Graduada em Letras. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, *Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação*.

2 Doutora em Educação (USP). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos.

Abstract

This study has the objective of analyzing the use of the survey-action as an instrument for the training of teachers in a process of constructing an objective for the curriculum in the classroom. It discusses the need for a curricular proposal to be validated by the group of teachers in order to gain meaning, life and existence within the school. The study presents the survey-action results conducted at a public nursery school, which provided the desired curricular changes, professional development in service, as well as analyzes how the investigation-action conducted by the teachers became the means through which the curriculum was realized. The study reports how the collective researcher was established, creating a space for collective reflection, which provided knowledge from the survey over practice itself, in a shared process of knowledge and experiences. It presents the objectives outlined by the research group, and the study's problems: such as incorporating playtime at the center of the school curriculum. The study analyzes the actions of the collective researcher, highlighting the teacher training strategies being used: the collective reflexive portfolio; the use of problem-questions to guide the gathering of data; the use of interactive media as an online space for group expression; the planning and execution of actions in spiral action-reflection-action movement. The study points out the main results obtained, according to the evaluation of the collective researcher, which are: a) educators identifying problems in their actions and proposing solutions; b) the development of a critical capacity to observe one's own teaching practice; c) improvement in group integration for the drafting of plans; d) improvement of the theoretic basis about playtime; e) changes in teaching practices regarding the use of games. The data gathered indicate that the survey-action – based on authors who discuss the convergence between survey-action, curriculum and teacher training, in a critical-emancipatory perspective, such as Carr, Kemmis, Zeichner, Stenhouse and Freire – followed the direction of intended objectives, implicating the subjects of the practice – researcher and teachers – in an authorial training process in which the teachers assumed the role of investigators participating in the classes and in the school, making them responsible for the significance of the school's curriculum. The study is concluded with the reflection that the relationship between the survey-action, curriculum and teacher training became consolidated as the collective researcher committed to the construction of the collective reflection space within the school, thus justifying the relevance of the study for the curriculum and teacher training research area.

Keywords: *survey-action, teacher training, curricular objective.*

Introdução

Este trabalho tematiza a formação continuada de educadores e tem por objetivo analisar a utilização da pesquisa-ação como instrumento de formação docente em um processo de construção de sentido do currículo em âmbito escolar. Para tal finalidade, apresenta resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública de educação infantil, na cidade de Cubatão, no Estado de São Paulo.

Somos pesquisadoras brasileiras ligadas à Universidade Católica de Santos e participamos, dentro da universidade, do grupo de pesquisa *Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação*, nas funções de coordenadora, Maria Amélia Santoro Franco, e de assistente de pesquisa, Rosana Pontes. O grupo tem se preocupado em aprofundar as possibilidades da pesquisa-ação como instrumento de formação de

docentes. A pesquisa-ação aqui comunicada foi coordenada na escola por Pontes e orientada na universidade por Franco. Os estudos desenvolvidos por Stenhouse, Carr, Kemmis e Zeichner com a pesquisa-ação na área curricular serviram de esteio para esta pesquisa nos aspectos que ressaltamos a seguir.

Mediante o conceito de professor pesquisador, nascido dos trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliot no projeto *Humanities Curriculum Project*, que visava uma reforma curricular com participação efetiva dos professores, também consideramos que é impossível produzir o desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor. Esse processo depende de uma atuação reflexiva e pesquisadora por parte do docente, por isso é essencialmente formativo. No modelo de pesquisa-ação elaborado por Stenhouse (1998), a investigação-ação, em sala de aula, realizada pelos docentes, torna-se o meio pelo qual o currículo se concretiza. Para implementá-lo, os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que eles atuam (Stenhouse, 1998). Ao fazê-lo, colocam-se em processo de pesquisa-ação, tornando-se observadores participantes nas aulas e na escola, cabendo-lhes a decisão e a responsabilidade sobre o processo educativo em sala de aula.

Em conformidade com Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988), também acreditamos que a pesquisa-ação em educação configura-se como um processo de mudança social que requer um trabalho necessariamente coletivo, de modo a superar restrições que solitariamente o professor jamais seria capaz. De acordo com os autores citados, defendemos a pesquisa-ação como uma forma de investigação auto-reflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, bem como das situações sociais nas quais elas ocorrem. Dentro desse sentido, esta pesquisa desenvolveu-se sob uma perspectiva emancipatória. Para Carr e Kemmis (1988), o tipo emancipatório de pesquisa-ação ocorre quando o grupo de professores assume coletivamente a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída. Cabe a eles o debate dos valores educativos, tanto no campo teórico quanto no prático. Nesse tipo de pesquisa-ação, o papel do facilitador pode ser exercido por qualquer membro do grupo. Se houver um agente externo, sua função é apenas a de moderador das discussões, ajudando os professores a problematizar e a modificar suas práticas. Nesse tipo de pesquisa-ação, a responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho, bem como pelas mudanças, é sempre assumida pelo coletivo em processo de colaboração (FRANCO, 2005).

Ainda na perspectiva da pesquisa-ação emancipatória, encontramos subsídios nos trabalhos de Kenneth Zeichner (1993). Ele considera que, no âmbito da pesquisa-ação, a análise dos contextos social e político seja fundamental para a eliminação das desigualdades e injustiças sociais presentes na escola e na sociedade. Para o autor, o principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e os contextos social e político, nos quais ela se insere (ZEICHNER, 1993). Assim, na pesquisa-ação, os professores investigam suas estratégias de ensino, a organização e gestão da sala de aula, as condições sociais de seu trabalho e os contextos social, econômico, político e cultural em que estão inseridos, em busca de uma perspectiva multicultural. Acreditamos, conforme Zeichner (1993), que quando os professores refletem sobre suas atividades, criam saberes, ou seja, teorizam, mantendo propriedade sobre os conhecimentos por eles gerados.

Esta pesquisa fundamentou-se, também, nos pressupostos epistemológicos da metodologia formativo-emancipatória, rumo à práxis dialética. Franco (2003) identifica que formação e emancipação ocorrem quando os sujeitos da práxis – pesqui-

sador e educadores participantes – desenvolvem a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática, a fim de superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência. Nessa perspectiva, ocorre a transformação coletiva da prática pelo exercício da prática reflexiva e da prática em pesquisa. Professores tornam-se pesquisadores da própria prática, adotando a postura do estranhamento a tudo que é rotineiro e familiar, e de familiarização com o estranho, o novo, o não linear. Ocorre ainda a autodeterminação dos sujeitos. O sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente.

Como pressuposto, esta pesquisa considerou ainda que a pesquisa-ação favorece o desenvolvimento da autoria pedagógica (Pontes, 2007), ou seja, da capacidade de criar as atividades pedagógicas, avaliando continuamente de forma crítica o seu trabalho. Nesse sentido, o professor autor é compreendido como um profissional reflexivo, autônomo e pesquisador da própria prática. É importante esclarecer que os conceitos de autoria, reflexão e pesquisa da prática são desenvolvidos na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores, em diálogos com seus pares, conforme Freire (2005), Habermas (1991) e Franco (2003).

A relação que estabelecemos entre pesquisa-ação e autoria docente (Pontes, 2007) tem por base o fato de que as origens da pesquisa-ação no Brasil estão fortemente entrelaçadas com a ação educativa. Sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire relativos à educação popular. O método de alfabetização, a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico, proporcionou as bases da pesquisa participante e influenciou a pesquisa-ação como é pensada no Brasil. Assim, conforme conceitua Brandão (2006, p. 13), “uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”.

Por possibilitar essas condições elencadas pelos autores citados, consideramos a abordagem metodológica da pesquisa-ação bastante apropriada ao estudo curricular desenvolvido. Com esses pressupostos, para alcançar o objetivo proposto de analisar a utilização da pesquisa-ação como instrumento de formação docente em um processo de construção de sentido do currículo em âmbito escolar, passamos a relatar as questões que envolveram a pesquisa-ação realizada: como o coletivo pesquisador foi instituído e criou um espaço de reflexão coletiva; os objetivos traçados pelo grupo; a problemática e a metodologia do estudo; bem como os resultados alcançados. Concluímos com uma reflexão sobre como as ações e reflexões do coletivo pesquisador se configuraram em processo formativo de cunho autoral de (re) significação do currículo na escola.

1- A pesquisa-ação realizada: questões e objetivos

A pesquisa na escola foi motivada a partir de proposta de mudança curricular das escolas de educação infantil pelo município citado. As escolas municipais deveriam implantar um modelo de excelência apresentado via documento institucional, pautado nas Referências Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, elaborado pelo governo brasileiro em 2006. Para tal, foi oferecida uma “Formação em Rede”, subsidiada por uma organização não governamental (ONG) sobre o tema: “a importância do brincar na educação infantil”.

Com as novas exigências para a educação infantil, o brincar é reconhecido como principal alavanca do desenvolvimento integral das crianças, e passa a ser objeto de estudos de grande relevância. Nos caminhos traçados por Froebel, Piaget e

Vygotsky, muito autores, dentre eles Kishimoto (1996), propõem a superação da tendência “escolarizada”, ou seja, a reprodução da escola elementar com foco na alfabetização e números, rumo a uma educação infantil que utiliza a brincadeira, valorizando a socialização e a vivência de experiências.

No que se refere à formação das professoras de educação infantil, para que a mudança e transformação ocorram, é necessário que haja o “descongelamento” de práticas condicionadas por essa tendência escolarizada. Segundo Kurt Lewin (1964), o descongelamento acontece quando o sujeito, grupo ou organização entende e aceita a necessidade de mudança. O descongelamento, portanto, significa que as velhas idéias e práticas são derretidas e desaprendidas para que o novo seja apreendido.

A escola onde a pesquisa foi realizada estava inserida nesse contexto macro. Percebia que as mudanças eram necessárias e urgentes, no entanto, as tensões e pressões de uma cultura educacional formal e tradicional eram fortes condicionantes das práticas das professoras.

Apesar de a proposta institucional indicar as mudanças a serem realizadas, oferecendo formação continuada para tanto, era preciso ser validada na escola pelos principais atores educacionais: o corpo docente. O grupo precisava apropriar-se do sentido dessa mudança e realizá-la de maneira consciente e de forma coletiva (ZEICHNER, 1993). Com esse propósito, demos início à pesquisa-ação.

Como primeira fase, elaboramos um questionário diagnóstico que o grupo deveria responder, a partir da observação das professoras de como o brincar acontecia na escola. Ao apresentarmos a análise das questões às participantes, houve uma reação de indignação total. Discordaram que a escola possuía uma cultura tradicional, voltada para a escolarização, não entendendo o brincar como elemento essencial do desenvolvimento infantil. O diagnóstico apontava que as professoras priorizavam atividades mecânicas no papel, em detrimento da valorização plena do ato de brincar.

A partir da reação ao diagnóstico, sugerimos que adotássemos na escola como metodologia formativa a pesquisa-ação. Desse modo, segundo nos indicam os autores citados, em ciclos de ação-reflexão-ação, poderíamos desenvolver uma prática reflexiva e pesquisadora. As professoras em conjunto, investidas no papel de pesquisadoras, teriam condições de avaliar com mais propriedade qual era a concepção de brincar na escola, confirmar ou não o diagnóstico inicial, bem como empreender ações para a melhoria dessa prática. Nesse sentido, conforme (FRANCO, 2003), a pesquisa-ação favorece a autodeterminação dos sujeitos da prática. O sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente. E essa era também nossa intencionalidade para com o grupo: proporcionar espaços e condições para reflexão coletiva, formação e autodeterminação.

O grupo aceitou o desafio e demos início à pesquisa-ação com a instituição do coletivo pesquisador. Para Barbier (2004), esse é o marco inicial da pesquisa-ação, quando o grupo se compromete com os objetivos da pesquisa e os papéis ficam claramente definidos: as professoras tornaram-se pesquisadoras da própria prática; a coordenadora pedagógica desempenhando o papel de formadora do grupo; a diretora da escola assumindo a função de pesquisadora-orientadora da pesquisa-ação.

Cabe aqui questionar se o grupo se sentiu pressionado ou pouco à vontade com o fato da pesquisa-ação ser conduzida pela diretora da escola. Com essa preocupação, adotamos um agir comunicativo. Ou seja, a ação em pesquisa-ação deve ser proveniente de um agir comunicativo, pois a pesquisa-ação é um processo essencialmente interativo e participativo, e toda ação deve ser gerada pelo coletivo.

Os acordos com o grupo precisam ser negociados dialógica e criticamente, e “no agir comunicativo, os participantes podem chegar a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento” (FRANCO, 2005, p. 492).

Assim, a partir dessa racionalidade comunicativa, a pesquisadora atuou como uma facilitadora do processo (CARR E KEMMIS, 1988; FRANCO, 2003) intervindo apenas quando necessário, respeitando as intersubjetividades, negociando os acordos, promovendo a integração do grupo. Esse duplo papel - diretora da escola e pesquisadora participante - foi conflitante. Por outro lado, o grupo demonstrou agir com espontaneidade, expressando o que realmente pensava e sentia e o trabalho fluiu naturalmente.

Formado o coletivo pesquisador, o grupo estabeleceu seus objetivos e a metodologia de trabalho. O estudo sobre o brincar ganhou uma dimensão formativa em que o coletivo de professoras e a pesquisadora passaram a compartilhar as responsabilidades do processo formativo (CARR E KEMMIS, 1988), decidindo em conjunto todas as estratégias que seriam adotadas, bem como as etapas a serem vencidas.

O coletivo pesquisador definiu como objetivo principal da pesquisa-ação a melhoria da prática pedagógica das professoras, no que se referia ao brincar, de modo que o estudo se convertesse em um processo formativo de cunho autoral (PONTES, 2007). Como objetivos decorrentes, o grupo estabeleceu: 1. compreender qual concepção permeava a prática do brincar na escola; 2. estudar e discutir textos teóricos sobre a importância do brincar em busca de embasamento para as reflexões; 3. identificar quais eram os tipos de brinquedos e brincadeiras mais adequadas para as crianças de 4 a 6 anos; 4. entender como introduzir brinquedos e brincadeiras no currículo da escola e planejamentos das professoras; 5. adotar para a coleta de dados o portfólio reflexivo.

2- Metodologia

Em convergência com a problemática e intencionalidades apresentadas, a abordagem metodológica da pesquisa-ação efetivamente possibilitou aos sujeitos envolvidos um processo coformativo de construção do sentido do currículo na escola.

O coletivo pesquisador organizou a pesquisa em ciclos de ação-reflexão-ação. Os ciclos eram iterativos (TRIPP, 2005), ou seja, cada ciclo repetia a mesma sequência de fases, envolvendo o planejamento das ações, o desenvolvimento dessas ações, e uma avaliação, a fim de gerar um novo planejamento e a implementação das mudanças necessárias. Desse modo, seguiram um movimento espiralado. As espirais cíclicas (FRANCO, 2005) – ou a permanente reflexão sobre a ação num processo coletivo – são a essência do trabalho eminentemente pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores. As espirais cíclicas exercem funções fundamentais na *pesquisa-ação*, tais como: “instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação” (FRANCO, 2005, p. 498).

As professoras começaram, então, a registrar as atividades que envolviam brincadeiras, fotografando e escrevendo suas observações e reflexões. Criaram um modelo de ficha de registro e essas fichas compuseram um portfólio reflexivo coletivo. Nas reuniões pedagógicas coletivas, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, durante o ano de 2009, os registros foram discutidos e as reflexões compartilhadas. Ao final dos bimestres, foram realizadas reuniões especiais para

fechamento dos ciclos da pesquisa-ação, elaborando sínteses provisórias em busca de atingir os objetivos traçados pelo grupo. Nas reuniões semanais, foram promovidas leituras e discussões de textos teóricos sobre a temática.

O coletivo pesquisador acordou que:

- Para cada ciclo, haveria uma questão-problema para orientar os registros e as reflexões coletivas. No primeiro ciclo: qual concepção permeava a prática do brincar na escola? No segundo ciclo: como o lúdico contribuiu para o desenvolvimento das crianças? No terceiro ciclo: como incorporar o brincar no centro do currículo da escola?
- As professoras precisariam manter um ritmo para seus registros, pelo menos um por semana.
- Registrar também a frequência com que usavam jogos e brincadeiras.
- No primeiro ciclo, os registros iniciais seriam espontâneos, sem um foco definido.
- Ao final de cada ciclo, fariam a avaliação dos registros, em busca de uma síntese dos conteúdos, e de refinar o foco e a forma de registrar.
- Seriam estudados textos que o grupo escolhesse.
- Além do portfólio reflexivo coletivo, o coletivo pesquisador manteria o blog www.umedopara.blogspot.com.

3- Resultados significativos da pesquisa-ação

A pesquisa teve a duração de um ano. Os dados coletados, por meio das fichas de registros das professoras que compuseram o portfólio reflexivo, bem como pelas discussões e sínteses registradas nas atas das reuniões pedagógicas coletivas e no blog, indicaram resultados positivos, que foram: a) a adoção de uma metodologia de registros reflexivos que superou a funcionalidade burocrática; b) melhoria da qualidade das interações e das reflexões; c) educadoras identificando problemas em suas ações e propondo soluções; d) desenvolvimento da capacidade crítica para observar as crianças durante os jogos e brincadeiras; e) melhora da integração do grupo para a elaboração dos planejamentos; f) a valorização do brincar como parte essencial do desenvolvimento das crianças; g) melhora do embasamento teórico sobre o assunto.

Foi possível comprovar que as estratégias utilizadas na escola pelo coletivo pesquisador constituíram-se em ferramentas eficazes para a formação continuada em serviço das educadoras, foram elas: os portfólios reflexivos; o uso de questões-problema; o uso de mídia interativa; bem como a abordagem metodológica da pesquisa-ação.

O portfólio reflexivo coletivo tornou-se um importante instrumento formativo, confirmando as necessidades para a formação docente apontadas por Freire (2005). Favorece o processo de construção de conhecimento; a criatividade; o exercício da autonomia; a livre expressão; a capacidade de organização, análise, autoavaliação e síntese; além de possibilitar o acompanhamento contínuo do trabalho pelo grupo. Possuía a seguinte organização: um índice; orientações metodológicas para organização do portfólio e da pesquisa-ação; as fichas de registro das professoras; as

sínteses coletivas dos ciclos da pesquisa-ação; as atas das reuniões pedagógicas. Estava sempre à disposição das participantes, e era levado para as reuniões externas da “Formação em Rede” oferecida pela prefeitura, com a finalidade de socializar as ações e reflexões do coletivo pesquisador com as demais escolas envolvidas nessa formação.

Adotar questões-problema para cada ciclo da pesquisa significou para o grupo uma estratégia para focar a observação, melhorando gradualmente a qualidade dos registros escritos. Alarcão (2003) defende o uso de perguntas pedagógicas com finalidade formativa, com vistas à formação de professores reflexivos na escola. Nesse sentido, o coletivo pesquisador manteve o espírito investigativo aguçado e foi capaz de responder as perguntas com embasamento teórico e consciência crítica.

No fechamento do primeiro ciclo da pesquisa, ao conseguir responder a questão-problema “qual concepção permeava a prática do brincar na escola?”, o coletivo pesquisador entendeu e admitiu que a tendência “escolarizada” das práticas adotadas na escola realmente se sobrepunha, confirmando o diagnóstico inicial. Isso representou um amadurecimento reflexivo para grupo e o momento inicial do “descongelamento” (LEWIN, 1964) necessário para a mudança pretendida.

A segunda questão-problema “como o lúdico contribuiu com o desenvolvimento das nossas crianças?” exigiu um passo a mais, uma vez que as professoras tiveram que aprender a avaliar as atividades de brincar, por elas planejadas e implementadas, de acordo com uma nova intencionalidade construída coletivamente, acompanhando o movimento espiralado da pesquisa-ação de ação-reflexão-ação.

A terceira questão-problema “como incorporar o brincar no centro do currículo da escola?” ajudou o grupo a encontrar possibilidades criativas e diversificadas de valorizar e compreender a prática pedagógica do brincar como um eixo central para os conteúdos a serem explorados de forma significativa pelas crianças. A partir dessa ressignificação que as professoras aprenderam a construir durante a pesquisa-ação realizada, foi possível validar a proposta curricular, a princípio imposta de forma institucional, a fim de ganhar significado, vida e existência na escola.

Com a criação do blog www.umedopara.blogspot.com, o grupo ganhou mais um espaço para poder expressar sua autoria e elaborar sínteses do trabalho utilizando outra linguagem. O blog configurou-se em um portfólio “on line”, alimentado pelos registros das participantes. O incentivo do uso dessa mídia interativa pelas professoras foi uma maneira de aproximá-las das novas tecnologias de comunicação, um desafio e uma exigência postos à educação hoje. Essa foi também uma ação importante do coletivo pesquisador com finalidade formativa.

A abordagem metodológica da pesquisa-ação comprovou ser de grande valor formativo para as professoras em contexto de trabalho (Alarcão, 2003). Em apenas um ano de pesquisa, ofereceu ao grupo oportunidades para resolver seus problemas práticos por meio de observação e reflexão contínuas, propor ações, avaliar essas ações para que novas ações fossem implementadas com a finalidade de aprimorar a prática docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. De acordo com os dados coletados, foram visíveis o progresso e comprometimento do grupo. As professoras não apenas estudaram a importância do brincar na educação infantil, mas foram implicadas em um processo transformador de construção do significado do currículo na escola.

Considerações

Para que o estudo sobre o brincar se convertesse em possibilidade de formação continuada em serviço para as professoras, de modo que se autodeterminassem

(FRANCO, 2003) autoras de sua prática pedagógica, a instituição de um coletivo pesquisador tornou-se condição determinante.

Somente no coletivo as professoras puderam atingir rapidamente seus objetivos, sentindo-se valorizadas como produtoras de conhecimento. Mantendo diálogos com seus pares, puderam aprofundar suas reflexões, e isso pode ser caracterizado como prática reflexiva que favorece o desenvolvimento profissional docente. Em grupo, aprenderam a focar seus registros e a escrever suas observações com mais segurança e propriedade para responder a questões-problema, e isso se constitui como aprendizado de prática pesquisadora. As reuniões pedagógicas coletivas tornaram-se mais dinâmicas, participativas e formativas, e isso é uma possibilidade do espaço escola transformar-se em espaço investigativo. Consequentemente, as professoras aprenderam a criar suas atividades pedagógicas com mais criticidade, buscando superar o condicionamento opressivo ao qual estavam submetidas, e isso consideramos como expressão de autoria e autonomia docentes, condições resultantes de um processo formativo significativo.

A pesquisa-ação, portanto, foi a forma utilizada para criar o coletivo pesquisador. A partir da união e comprometimento do grupo em prol de sua formação continuada no local de trabalho – a escola – as possibilidades formativas se multiplicaram como resultado das espirais cíclicas de ação-reflexão-ação. No processo coletivo da pesquisa-ação, as demais estratégias formativas puderam ser integradas em prol do desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do grupo. Essas foram ações do coletivo pesquisador que proporcionaram condições, na escola, para a melhoria da prática pedagógica e da construção do sentido do currículo.

Ser participante desse processo interativo com o grupo é uma condição que a pesquisa-ação permite e que redundava em formação também para o pesquisador. A pesquisa-ação gera práticas educativas e pedagógicas que transcendem seus objetivos iniciais. O pesquisador qualifica-se ao incorporar a cultura local, trabalhar sobre ela, superar-se em seus questionamentos; surpreender-se com as respostas do grupo. Os práticos, por sua vez, além de resolverem os problemas da prática cotidiana, envolvem-se em processos coletivos de ressignificação de suas experiências e valores; surpreendem-se ao se confrontarem com seus pressupostos de vida e formação e criam coragem para empreender mudanças.

Ao término da pesquisa, o clima na escola era de motivação para o novo. Conforme dados da pesquisa, as participantes passaram a vislumbrar formas para o trabalho pedagógico que antes não eram pensadas como possíveis pelo grupo, com mais autonomia e autoria. Nesse sentido, um importante aprendizado a ser destacado é que o grupo compreendeu que não era mais possível agir sem refletir antes, tampouco era possível refletir sem que ações transformadoras fossem geradas. Ao comprometer-se com a pesquisa-ação, utilizando estratégias organizadas sistematicamente, o grupo mergulhou em um processo dinâmico e contínuo. E, na dinâmica do coletivo (FRANCO, 2003), foi possível construir-se como a(u)tores em um processo solidário de ajuda mútua.

Problemas existiram, como falta de tempo, dificuldade para registrar, interferências externas, tensões, pressões institucionais que submetem a escola e, conseqüentemente, o trabalho docente. Entretanto, foi na escola que o coletivo pesquisador escolheu utilizar a pesquisa-ação como instrumento de formação continuada. Nesse processo formativo, o grupo aprendeu a lidar com as adversidades inerentes ao trabalho docente, superando barreiras e quebrando suas próprias resistências, consciente de que não se poderia transformar uma realidade opressora da noite para o dia, mas era possível transformar a forma de atuar sobre essa realidade. Ao promover e compartilhar essas experiências, as ações e reflexões do coletivo pes-

quisador efetivamente se converteram em processo de autoria (PONTES, 2007) e aprendizado coletivo. Assim como foi possível evidenciar que a convergência entre pesquisa-ação, currículo e formação docente se consolidou à medida que o coletivo pesquisador se esforçou para construir o espaço de reflexão coletiva na escola.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução*. In: BRANDÃO, C.R.; Streck, D. R. (eds.). *A pesquisa participante e a partilha do saber*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *A Pedagogia da pesquisa-Ação*. *Educação e Pesquisa*. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. 31 (3). p. 483-502, dez. 2005. São Paulo
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HABERMAS, J. *Para a construção do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. Miniconferência apresentada no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, Ministério de Educação Cultura e Desporto. 28 de novembro de 1996.
- LEWIN, K. Group dynamics and social change, 1958. In Etzioni, A., Etzioni, E. (eds), *Social change*, Basic Books, Inc. Publishers, New York, London, 1964.
- PONTES, R. A. F. *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*. 186f. Santos, Universidade Católica de Santos, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- _____. *Processos de construção da autoria do educador: registros e reflexões*. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. (pôster)
- _____. *A autoria pedagógica na prática docente*. In: IX Congresso Estadual sobre formação de educadores. São Paulo: UNESP, 2007. (comunicação)
- _____. *Pesquisa-ação e autoria docente: criando espaço de reflexão coletiva e protagonismo*. In: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. (coord. painel)
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, n. 3, set/dez 2005.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et al. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

