

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA**

LUIS EDUARDO BIRELLO ARENGHI

**Contextos de formação de Pequenos Grupos de Pesquisas nas escolas: as
questões sociocientíficas como eixo necessário para formação de professores**

**BAURU
2020**

LUIS EDUARDO BIRELLO ARENGHI

Contextos de formação de Pequenos Grupos de Pesquisas nas escolas: as questões sociocientíficas como eixo necessário para formação de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lizete Maria Orquiza de Carvalho.

BAURU
2020

Arenghi, Luis Eduardo Birello

Contextos de formação de pequenos grupos de pesquisas nas escolas: as questões sociocientíficas como eixo necessário para formação de professores / Luis Eduardo Birello Arenghi. -- Bauru, 2020 156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Lizete Maria Orquiza de Carvalho

1. Teoria da ação comunicativa. 2. Formação de grupos de professores. 3. Questões sociocientíficas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título

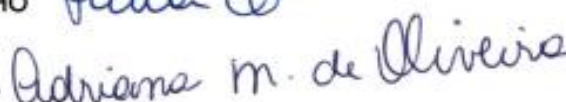
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LUIS EDUARDO BIRELLO ARENGHI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de agosto do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LIZETE MARIA ORQUIZA CARVALHO - Orientador(a) do(a) Departamento de Física e Química / Faculdade de Engenharia - UNESP/Iilha Solteira, Profa. Dra. ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA do(a) Departamento de Química / Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Profa. Dra. ELIZABETH MATTIAZZO CARDIA do(a) Centro de Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração - USC, Prof. Dr. ROBERTO NARDI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru, Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de LUIS EDUARDO BIRELLO ARENGHI, intitulada "**Contextos de formação de Pequenos Grupos de Pesquisas nas escolas: as questões sociocientíficas eixo necessário para formação de professores**". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

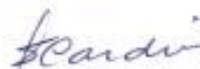
Profa. Dra. LIZETE MARIA ORQUIZA CARVALHO



Profa. Dra. ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA



Profa. Dra. ELIZABETH MATTIAZZO CARDIA



Prof. Dr. ROBERTO NARDI



Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR



Aos meus pais a quem eu devo tudo. O maior, mais claro e puro significado de amor aprendi com vocês.

AGRADECIMENTOS

Embora reconheça que ainda há muito que viver, sentir, experimentar e aprender, é impossível não ser grato às pessoas que participaram da minha vida e que contribuíram de alguma forma que esta tese de doutoramento se concretizasse. Nesses mais de quatro anos foram muitas experiências (que influenciado por Paulinho trago, talvez, no sentido benjaminiano), novas amizades, muitas viagens e quilômetro rodados, muitas risadas e choros que me transformaram.

Primeiramente, do meu mais profundo sentimento, agradeço a Deus por agir em minha vida e permitir que esta conquista chegasse. A crença em Ti me impulsiona muitas vezes nos momentos de maior dificuldade.

Agradeço imensamente meus pais, Evanilde e Luis (O Luisão), por serem para mim exemplos de força, trabalho árduo, bondade e moralidade. Passei por muitos momentos difíceis nesses quatro anos e sempre pude contar com o apoio incondicional de vocês. A quem eu devo a vida, os sorrisos no fim de tarde e os puxões de orelha que ainda existem, mesmo perto dos 30. Amo vocês!

A minha irmã Tati, que sempre esteve por perto quando precisei. Ao seu marido Cris que sempre me faz rir nas conversas sobre futebol, nas nossas cervejas e nas brincadeiras em família. Não poderia deixar de agradecer minha linda sobrinha, Tatá que me inspira ser jovem, ter vida e ser bondoso. Sua jovialidade contagia todos, principalmente a mim.

A minha orientadora, professora Lizete, a quem devo muitos ensinamentos profissionais, éticos, morais e da vida. Sua força, dedicação e luta por uma educação mais justa e melhor me inspiram. Espero que um dia eu alcance sua disposição! A cada conversa com a senhora sinto-me oxigenado e pronto para qualquer situação acadêmica e docente, mesmo sabendo que há grandes dificuldades no caminho. Sempre com sua humildade e muito interessada em me ouvir guardo ótimas conversas em minha memória.

Ao professor Washington a quem me espelho como competência e sabedoria. Seus conselhos foram e são muito importantes para mim, desde de minha graduação até minha docência na UNESP.

Ao professor Jair a quem tenho profunda admiração pela clareza dos argumentos, inteligência e paciência. Sempre lembrarei dos “resumos” de quase uma hora aos finais das aulas.

Ao professor Nardi, por todo auxílio e compreensão de minhas dificuldades em realizar esse trabalho. Sua articulação e bondade com colegas me impressionam a cada conversa!

A minha querida amiga Adriana Bortoletto. De professora, orientadora e colega de trabalho, nunca desistiu de mim. Os nossos momentos mais tensos e felizes em Ilha Solteira sempre estarão em minha memória.

A Adriana Marques, colega e hoje uma das avaliadoras desse trabalho, pelas longas conversas sobre a tese, pelo compartilhamento do desespero que tivemos ao deparar com as leituras habermasianas e pelas risadas que tais situações geraram, muito obrigado.

Aos colegas do grupo AVFormativa pela contribuição incalculável para minha formação humana e profissional. Em especial ao meu grande amigo Thiago pelo exemplo de ser humano, ao Paulinho pelas risadas, amizade e companheirismo no doutorado, ao Michel pela forma de lidar com as dificuldades e o exemplo de leveza com situações tensas que uma pós-graduação apresenta. Aos colegas, Endrigo, João Ricardo (agora longe), Ana Flávia, Cinthia, Ana Maria, Regina, Mariana, Igídio.

Ao meu grande amigo Bruno Marques e minha grande amiga Gleyci. Vocês sempre conseguem me tirar risadas e reflexões inspiradoras. Todos os momentos com vocês são alegres e me empurram para frente no caminho da vida. Sempre com uma honestidade incomparável ambos me fazem sentir amado. Vocês moram no meu coração.

Aos meus amigos de longa data, Bruno César e Bruno Sérgio (Pudim), pelas risadas nas noites reservadas aos nossos jogos. Todo stress do trabalho e tensões geradas pela tese foram aliviadas na presença (física ou não) de vocês.

Aos membros da Banca Examinadora pelo desprendimento ao aceitar o convite para avaliar este trabalho e pelas ricas contribuições no processo de qualificação.

Ao Guilherme, da seção de pós-graduação, que mesmo sem conhecer pessoalmente me ajudou muito para que esse trabalho fosse defendido. Com grande disposição e paciência, tornou esse momento possível.

Ademais, agradeço a todos de minha família e amigos que fiz em Ilha Solteira, Bauru e Araçatuba.

Vocês todos são muito importantes para mim. Obrigado!

Eu vejo um novo começo de era... De gente fina, elegante e sincera. Com habilidade pra dizer mais sim do que não... Vamos nos permitir (Tempos Modernos - Lulu Santos)

ARENGHI, L. E. B. **Contextos de formação de Pequenos Grupos de Pesquisas nas escolas: as questões sociocientíficas como eixo necessário para formação de professores**. 2020. 156f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

RESUMO

O presente trabalho apresenta como objetivo principal identificar quais são as condições necessárias para a formação e constituição de um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) em escolas públicas. Entendemos por PGP um grupo formado por professores, gestores de escolas e pós-graduandos em que são valorizados processos de tematização e problematização da realidade escolar. Em outras palavras, o PGP se constitui como um espaço que visa garantir que, questões relativas às problemáticas locais e de sustentação das demandas pessoais, profissionais e sistêmicas, sejam expostas e discutidas. A priori, a sustentação desse processo é avaliada pelo envolvimento dos agentes envolvidos num resgate da ação comunicativa tantas vezes solapada pelos informes e necessidades sistêmicas inerentes às atividades previstas pelo currículo. Entendemos que o resgate da ação comunicativa ocorre por meio da tematização e problematização da realidade a partir da discussão, conversa e desenvolvimento de atividades que envolvem uma reestruturação curricular baseada em questões sociocientíficas (QSC). Dessa forma, para identificar quais os processos de criação, sustentação e constituição desses grupos foi realizada uma entrevista de cunho reflexivo, uma vez que o entrevistador participou de atividades relacionadas a dois PGP e de maneira geral pelo envolvimento no Projeto Observatório da Educação com foco em Educação em Ciências e Matemática. Por meio de uma análise que valorizou o discurso sob o viés habermasiano, os dados revelaram que as QSC representam uma proposta eficaz de resgate da cultura e da tentativa de desenvolvimento de um contexto comunicativo. Todavia, devido as invasões sistêmicas por meio do currículo e a disputa de interesses no grupo representam vias que interrompem o processo da comunicação.

Palavras-chave: Teoria da ação comunicativa, formação de grupos de professores, questões sociocientíficas.

ARENGHI, L. E. B. **Contexts of formation of Small Groups of Research in schools: socio-scientific issues as a necessary axis for teacher formation**. 2020. 156f. Thesis (Doctorate in Science Education). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the necessary conditions for the formation and constitution of a Small Research Group (PGP) in public schools. We understand by PGP a group formed by teachers, school managers and graduate students in which are valued thematization processes and problematization of the school reality. In other words, the PGP constitutes a space that aims to ensure that issues related to local problems and sustaining personal, professional and systemic demands are exposed and discussed. A priori, the support of this process is evaluated by the involvement of the agents involved in a rescue of the communicative action so often undermined by the reports and systemic needs inherent to the activities foreseen by the curriculum. We understand that the rescue of communicative action occurs through the thematization and problematization of reality from the discussion, conversation and development of activities that involve a curricular restructuring based on socio-scientific questions. Thus, to identify the processes of creation, support and constitution of these groups, a reflective interview was conducted, since the interviewer participated in activities related to two PGPs and in general for the involvement in the Observatory of Education Project focused on Education in Science and Mathematics. Through an analysis that valued discourse under the Habermasian bias, the data revealed that QSC represent an effective proposal for the rescue of culture and the attempt to develop a communicative context. However, due to systemic invasions through the curriculum and the contest of interests in the group, they represent ways that interrupt the communication process.

Key-words: Theory of the communication act, formation of groups of teachers, socioscientific issues.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	28
1.1. Modelos de formação de professores: uma reconstrução teórica para uma elaboração de um contexto prático de PGP.....	28
1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores.....	33
1.3. A compreensão do espaço que um grupo de professores ocupa na escola.....	40
1.4. A constituição de um PGP na escola: um modelo para a formação de professores ...	47
1.5. As Questões sociocientíficas e o resgate da dimensão cultural	51
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	58
2.1. Pesquisa qualitativa.....	58
2.2. Entrevista reflexiva	60
2.2.1. Aspectos teóricos e técnicos para o desenvolvimento de uma entrevista reflexiva..	63
2.3. O entrevistado	65
2.4. Modelo de questionário para a entrevista	66
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	72
3.1. A análise de conteúdo.....	72
3.2. As unidades de análise	73
3.3. A pré-análise	73
3.4. Categorização	74
3.4.1. Categorias associadas à dimensão: Características e condições para reunião do PGP	77
3.4.2. Categorias associadas à dimensão: Ações para a sustentação do PGP	77
3.4.3. Categorias associadas à dimensão: Invasões sistêmicas no processo de formação e desenvolvimento do PGP	78
3.5. O uso da teoria dos atos de fala e de da ação comunicativa habermasiana como um método de análise semântico-pragmático	79
3.6. A composição de um método de análise de dados	82
3.7. Os resultados e análise da entrevista.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE	126
Apêndice 1. Transcrição da entrevista do professor Pomp	126

INTRODUÇÃO

As análises e reflexões sobre a escola, o contexto escolar, os agentes envolvidos, o currículo e os processos de ensino e aprendizagem desenvolveram, e desenvolvem até hoje, uma base sólida na qual esperamos contribuir para sua continuidade nessa tese. Inúmeras são as propostas, as mudanças de paradigma de pensamento e as intervenções sistêmicas envolvidas em todo esse processo de construção e, nesse sentido, buscaremos apresentar nosso entendimento dessas contribuições e como entendemos o processo de formação de professores dentro das escolas.

Focar atenção à formação professores não exclui de nosso campo de análise e visão a escola, o currículo, as normas e a relação entre as expectativas formativas e as expectativas sistêmicas de desenvolvimento econômico. Valorizar esses aspectos nos aproxima da noção em que a educação e a formação não se configuram como um empreendimento neutro e, mesmo que inconscientemente, todos participantes dos processos educacionais estão envolvidos em ações políticas (Apple, 2006).

Considerando esse aspecto fundamental, nos colocamos diante do cenário da formação de professores. Propostas sobre a formação continuada de professores tornaram-se tema muito debatido na área de ensino de ciências e adquiriram grande importância quando notados resultados de desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade. Programas de formação de professores baseados em ideais reflexivos (SCHÖN, 1992) e de reconstrução das práticas pedagógicas em grupos foram apresentados como grande influência nas ações dos docentes (ZEICHNER, 1993). Além disso, outras propostas para esta questão foram muito discutidas: professor como intelectual crítico (GIROUX, 1997) e professor autônomo (CONTRERAS, 2002).

A despeito dessas importantes contribuições para a área de formação de professores, ainda nos encontramos em um cenário em que as discussões sobre a melhoria do ensino dentro da escola e sobre os meios de como esta possibilidade se materializaria em ações pedagógicas nos parecem insuficientes, principalmente no que se refere ao envolvimento de agentes de dentro das escolas e não apenas de observadores.

Assim, partimos do pressuposto de que a pesquisa sobre formação de professores deve agora avançar no sentido de contemplar as iniciativas de grupos de pesquisa de professores dentro da escola, nos quais a revelação das motivações e vontades dos professores do ensino básico e os interesses dos pesquisadores possam ser discutidos abertamente, teorizados e novamente problematizados por ambos, numa busca de aproximações das concepções de ensino e educação de escola e universidade.

Desse modo, inserimo-nos em uma vertente de pesquisa em que um modelo de formação de professores vem sendo desenvolvido durante 15 anos pelo grupo de pesquisa “Educação de Professores de Ciências e Avaliação Formativa” (AVFormativa). Nesse sentido, compartilhamos ideias de Garcia (1999) no que se refere a promoção isomórfica entre a formação de professores, pois entendemos que os próprios professores podem e devem vivenciar um ambiente intelectual que possibilite o acesso e apropriação da cultura e seu respectivo conhecimento profissional. Neste caso, a formação contínua deve propiciar um afastamento teórico da prática diária de um modo em que seja possível aos professores uma análise sobre suas contradições e tensões (CONTRERAS, 2002).

Colaborando com as possibilidades formativas propostas, foi contemplado em 2010 um projeto de quatro anos ligado ao Programa Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências (OBEDUC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do edital nº 38/2010. Iniciado em 2011, o projeto congrega três polos, representados pelas instituições Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), atuando em três grandes eixos: Formação de Professores, Avaliações em Larga Escala e Questões Sociocientíficas.

Como efetivação da proposta, uma das ações do núcleo UNESP foi a criação de Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP) em sete Escolas Públicas do Estado de São Paulo e duas do Estado de Mato Grosso do Sul, as quais possuem, via de regra, um professor ex-aluno do curso de Licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira.

Um fato marcante ocorrido no início no projeto é que tais PGP formados nas escolas se constituíram e se consolidaram por meio de reuniões ocorridas em locais e horários extras à atividade profissional docente, geralmente realizados em salas não usadas na escola e em momentos após as aulas regulares. Dentro deste contexto, pesquisas de mestrado e doutorado foram realizadas com a pretensão de investigação de como se articulam os professores nesse espaço de resistência contra hegemônica dos valores instrumentais e como os professores se articulam nesse processo (BORTOLETTO, 2013; LOPES, 2014)

Tais pesquisas concentraram-se na investigação sobre a formação de professores, mantendo as questões sociocientíficas como pano de fundo e focalizando na compreensão sobre as implicações de se pensar a formação de professores como associações livres (HABERMAS, 2012). Nesse sentido, a problematização das práticas de sala de aula dos professores em relação aos aspectos culturais dos alunos, da escola e da comunidade, o empenho para o entendimento das contradições emergidas nesse reconhecimento da realidade e os meios de superação coletiva dos problemas desvelados na atividade docente teve como principal formador o próprio PGP.

Como contexto dessa tese, o percurso do pesquisador, a história e as atividades desenvolvidas durante os anos de 2011 até hoje mostram-se relevantes para o entendimento do compromisso educacional a que nos dedicamos. Sendo assim, elementos e fatos que contribuíram para a constituição deste trabalho são apresentados.

Nesse sentido, as atividades acadêmicas do pesquisador no âmbito do Projeto Observatório da Educação foram iniciadas em 2011 com sua participação como representante da universidade em um Pequeno Grupo de Pesquisa de uma escola da Rede Pública do interior de São Paulo. Nessa época este PGP possuía cinco professores da escola e dois pós-graduandos. Os encontros ocorreram semanalmente dentro da escola, porém em um local e horário em que não havia atividades programadas pela própria escola sob o argumento de que apenas os professores interessados na proposta participariam.

O sentimento ou clima das reuniões refletiam a sensação que os encontros ocorriam em locais “distantes e livres” das demandas burocráticas que envolvem a

docência, por exemplo, análise simples de índices de desempenho e preenchimento de formulários e diários de classe. É evidente que não nos deixemos levar à ingenuidade que o fato das reuniões ocorrerem em contextos não burocráticos não apresenta as pressões, as necessidades e toda urgência de ações pertencentes à escola e aos seus agentes.

As atividades realizadas pelo PGP no contra horário, geraram maior liberdade para a coordenação de ações (HABERMAS, 2002) promovidas pelo professor coordenador do grupo. Dessa forma, a confiança dos membros do grupo em relação ao seu coordenador foi gradualmente construída, ao ponto em que seu papel se tornou, cada vez mais, de articulação das vontades e interesses em detrimento de apresentação de propostas fechadas de estudo e que poderiam estar desvinculadas do movimento formativo que era esperado.

Dentro desse contexto, a participação e as ações dos membros da universidade foi um constante devir. Inicialmente a representação gerada por todos foi que os pós-graduandos seriam responsáveis por direcionar os estudos, as propostas de atividades e os caminhos a serem percorridos. Em um outro momento, tal legitimação proporcionou que os professores desenvolvessem suas ações no PGP vislumbrando os possíveis feedbacks positivos dos representantes da universidade.

A descrição geral de tais fatos evidencia a diferença de poderes presentes no grupo em questão. Tal diferença pode ser expandida para o entendimento que a escola tem sobre a universidade, uma vez que reformas curriculares (elaboradas por especialistas da universidade) negam, por vezes, considerações dos docentes em relação suas dificuldades e enfrentamentos (APPLE e BEANE, 2000).

Por meio de reflexão sobre esses fenômenos questionamentos como *“qual o papel da universidade na formação de um PGP?”*, ou ainda, *“como ocorre a relação entre a universidade e a escola num contexto de PGP?”* sempre estiveram presentes para o investigador desse trabalho.

A fim de aprimorar tais questionamentos e avaliar as possibilidades de investigação e elaboração dos objetivos de pesquisa é necessário detalhar o percurso de formação do grupo, para que assim possamos desenvolver não só a tese mas

também nos compreender como sujeitos formados e formadores num contexto de PGP.

A experiência do pesquisador no grupo foi reveladora no que se refere na participação dos professores em sua docência. Por um lado, a vontade de melhorar índices de notas e desempenho em aprendizagens dos alunos foi evidente e, de outro, os meios para contemplar esses objetivos e os interesses presentes nos discursos ainda se mostravam particulares.

Como tentativa de todos os participantes do grupo se entenderem nesse contexto de formação e de análise sobre a própria prática docente houve um convite de estudo de uma tese de doutorado realizada na mesma escola. Tal pesquisa, de vertente etnográfica, teve como objetivo analisar a trajetória profissional de uma professora como ocorriam as relações de poder institucionais no contexto escolar e as interações entre professores e professor e escola.

Os resultados da leitura e discussão da pesquisa em questão foram impactantes para o grupo, uma vez que alguns professores se reconheceram por meio das falas presentes na pesquisa. Um sentimento de revolta e crítica dos professores ao autor foi constatado, gerando certo desconforto e desconfiança por parte dos professores, contribuindo assim para uma nova análise da universidade em relação às possíveis intervenções no PGP.

O enfretamento dessa situação colocou os membros diante de um questionamento sobre a qual a importância da participação de todos no grupo. Para análise dessa situação, olhar ao passado para compreender os fatos descritos na tese foram relevantes, porém numa medida menos significativa em relação à projeção do futuro, ou seja, “o que nós queremos fazer aqui reunidos?”.

Evidentemente, o desenvolvimento desse tipo de questão não emerge claramente e nem tampouco rapidamente. Compreender os próprios interesses, se situar dentro de um confronto, analisar os contextos e a viabilidade de se expor num grupo plural foram desenvolvimentos lentos e coletivos.

Tal experiência de autoconhecimento ou de conhecimento coletivo, se assim nos é permitido dizer, durou cerca de três meses e obteve seu clímax ao final do ano letivo. Tradicionalmente, ao final dos anos letivos, os trabalhos desenvolvidos pelo

grupo AVFormativa são expostos, debatidos e discutidos em apresentações orais e mesas redondas no Encontro de Prática de Ensino de Física de Ilha Solteira e Encontro de Grupos de Pesquisa. Para ocasião descrita, ao final de 2011 foram desenvolvidas em grupo sistematizações das ações do PGP.

Como parte das sistematizações, um trabalho envolveu todo o grupo em função da compreensão das motivações pessoais que os professores do grupo possuíam em participar das reuniões. Tal sistematização e análise proposta promoveu uma análise mais profunda sobre as necessidades de se situar como membro ativo de um PGP. Como situar, entendemos que se expor diante de encontros por reconhecimento como um agente importante para a compreensão e luta dos problemas identificados em uma situação. Nesse sentido, a tentativa de reconstrução das motivações dos professores se tornou relevante ao ponto em que os próprios professores se permitiram refletir sobre suas ações e interesses no grupo, sendo essas em nível individual e coletivo.

Embora o impacto não tenha sido imediato, as análises promovidas por esse trabalho direcionaram algumas questões importantes: *quais são minhas ações dentro do PGP? Como eu posso contribuir para formação de outrem?* Como busca para melhor compreender tais questões, perspectivas e projetos passaram a ser desenvolvidas no início do ano letivo seguinte de maneira coletiva, sendo o coordenador do grupo um proponente das conversas. Além disso, uma reflexão individual pode ter sido marcante para alguns professores, uma vez que desistiram participar das reuniões.

Por parte dos membros do PGP que representavam a universidade, foi proposto o estudo de questões sociocientíficas, com intenção de envolver todos num trabalho coletivo e de reconhecimento das necessidades da escola que transcendem a melhoria dos índices de aprendizado de avaliações externas. De um outro lado, os professores tinham um interesse coletivo em discussões sobre atividades de práticas pedagógicas, uma vez que no ano anterior pouco foi exposto sobre isso no grupo.

Tal defesa de interesses reflete, aos nossos olhares, um primeiro momento que entendemos ser importante para a construção de uma identidade de grupo, a exposição de interesses, fato que pouco foi desenvolvido no primeiro ano de reuniões.

Diante disso, num primeiro momento a compreensão das falas dos agentes parecia um tanto confusa, uma vez que as propostas não pareceram ser convergentes. Todavia, a coordenação de ações do professor coordenador do grupo permitiu a análise e a conversa mais franca das motivações de todos membros reunidos.

Nesse sentido, a compreensão do grupo sobre tal divergência promoveu o entendimento em que havia complementaridade entre as ações de estudo teórico e as articulações com as atividades práticas dos docentes em suas aulas. Assim, como primeira etapa das reuniões, foram propostas leituras e discussões de textos teóricos sobre questões sociocientíficas.

O estudo sobre questões sociocientíficas não se limitou à seara teórica, mas também às pesquisas em ensino de ciências já publicadas. Devido a este fator situações de comparação entre as pesquisas com as situações locais da escola foram expostas, proporcionando o início das tentativas de se analisar a própria realidade.

Em um primeiro momento o conteúdo das discussões se direcionaram aos temas potenciais de ser transformados em questões sociocientíficas. Tal tarefa custou cara ao grupo que se debruçou em algumas reuniões integralmente ao (re)conhecimento da realidade escolar. Podemos entender esse processo como uma tematização da verdade (HABERMAS, 2012), uma vez que os professores buscaram construir linhas argumentativas que valorizassem aspectos problemáticos da escola, ou seja, quais eram os reais problemas emergenciais da que deveriam ser estudados. Assim, os temas discutidos que entraram em conflito foram uso de drogas pelos alunos e o uso de agrotóxicos na produção de alimentos, visto que muitos dos estudantes trabalhavam na agricultura familiar.

Tal tematização promoveu um entendimento de que não são os problemas comportamentais dos alunos que podem proporcionar um debate franco entre ideias, mas sim um tema em que toda a comunidade escolar pode estar envolvida de alguma forma, apresentando seu conhecimento cultural e cotidiano, possibilitando o convite para todos conversarem sobre o assunto. Nesse sentido, a eleição do tema agrotóxicos foi tomada coletiva de maneira natural pois havia a percepção de que muitos relatos locais influenciavam no interesse dos alunos ao assunto.

Embora a escolha do tema já tivesse sido estabelecida, as normas de quais elementos eram relevantes e contribuíam para a discussão foram destacadas. Dessa forma, o estudo de pesquisas relacionadas a agrotóxicos foi iniciado e logo as relações com a realidade foram realizadas. No contexto citado, as conversas por vezes se direcionaram ao tratamento de conteúdos previsto pelo currículo oficial no contexto da discussão do tema proposto. Em outras palavras, houve um grande acordo no grupo em tentar analisar as possibilidades de inclusão do tema dentro da proposta curricular prevista.

Sendo assim, os conteúdos das discussões se tornaram cada vez mais genuínos, relevando ainda mais os interesses de cada docente com o tema e com relação a própria participação no grupo. Acreditamos que nesse contexto, os processos de tematização da verdade e das normas da conversa proporcionaram um processo de construção de identidade e de grupo ainda não vistos durante a experiência no ano primário do projeto na escola.

As questões sociocientíficas, nesse caso, nos mostrou como um elemento importante que permitiu a ocorrência de processos de tematização. Diante disso, a valorização desse contexto para a formação continuada de professores dentro da escola apresentou reflexões relevantes no que se refere o nascimento de um PGP. Uma vez que as questões sociocientíficas permitem os membros de um grupo olharem sobre a própria realidade e experiência de vida e profissional, seria esse um dos motivos principais que subjazem a construção de um grupo na escola?

Partindo desse questionamento, apresentamos uma proposta de formação de grupos de professores na escola deve possuir como elemento estrutural as questões sociocientíficas. Nesse sentido, foi apresentada tal iniciativa em uma outra escola no interior de São Paulo como meio de buscar evidências que fossem adjacentes às reflexões tomadas.

Com a mudança de escola e de cidade, o contexto se tornou completamente distinto. O convite de tal proposta foi realizado aos professores e gestores no período de planejamento escolar e abertamente debatido entre os presentes. A partir de propostas já existentes na escola, foram desenvolvidos argumentos que buscaram relacionar a iniciativa de formação de PGP com o Programa de Ensino Médio Inovador

(PROEMI), uma vez que este último estava em voga nas discussões da gestão escolar.

A partir do convite aceito, as negociações iniciais se direcionaram ao acordo em relação aos horários das reuniões. Enquanto na escola anterior os trabalhos do PGP eram em contra-horários escolhidos pelos membros interessados na participação, na presente instituição tal ideia foi vetada em função dos horários dos professores. Nesse caso, as negociações ocorreram com a gestão da escola, especificamente a coordenadora da instituição, visto que esta já participara de antigos projetos realizados em parceria entre a escola e a universidade.

O acordo firmado entre o pesquisador, representante da universidade, e a coordenadora da instituição foi concluído segundo a proposta de realização das reuniões nos horários de ATPC. Tal escolha foi defendida pela gestão segundo o forte argumento de que as atividades realizadas nesse período devem ser formativas e que uma proposta baseada em questões sociocientíficas, em que o foco é a própria escola, são importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O fato das reuniões ocorrerem nesse espaço da escola e nesse período apresentou diversas diferenças. Primeiramente, na antiga escola, o fato das reuniões acontecerem em horários escolhidos pelo grupo, somente os professores interessados participavam das atividades. Em contrapartida, nas ATPC todos os docentes presentes, interessados ou não, estavam diante da proposta desenvolvida. Ainda, nesse contexto, as demandas de discussões e conversas realizadas pelo grupo não necessariamente foram genuínas dos professores ou representavam os interesses dos mesmos, uma vez que há exigências externas que chegam de forma vertical e compulsória nesse tipo de espaço.

Por vezes, principalmente no início das atividades da tentativa de desenvolvimento de um PGP, as discussões sobre temáticas da escola, da comunidade e de interesse dos professores foram solapados pela exposição de exigências externas ao grupo. Nesse sentido, a valorização da conversa, das discussões democrática e exposição dos interesses foram comprometidos. Informações sobre as avaliações externas em larga escala e, principalmente, a visão da gestão escolar sobre isso, necessitava de espaços para serem expostas.

Embora deva ser valorizada e conversada qualquer tema dentro do contexto de grupos, um fato marcante das ocorrências citadas foi que a proposta de debate não emergiu dos professores ou da escola, mas de outras vozes gestoras. Tais tipos dessas intervenções inviabilizaram, por vezes a identificação dos professores com possíveis temáticas sociocientíficas em detrimento do cumprimento de exigências externas.

A partir desses entraves, começamos (uma vez que o pesquisador é quem narra tal experiência) a analisar qual deveria ser o papel do membro da universidade nesse novo e desconhecido contexto. Diante disso, juntamente com a coordenadora da escola, foi estabelecido que as reuniões de ATPC fossem divididas entre atividades de formação de PGP e atividades relacionadas às demais demandas vindas por meio da gestão.

Como consequência dessa divisão de atividades parte da estrutura da pauta das reuniões exigiu do pesquisador uma participação mais contundente, se tornando um membro que, em nossa análise preliminar, possuía uma responsabilidade pela formação dos professores que se encontravam semanalmente. Por um lado, tal fato nos propiciou maior liberdade de ações dentro da ATPC e, por outro, apresentou maior exigência também gerou uma relação de poder entre o representante da universidade e os representantes da escola.

Tais fatos consequentes dessas decisões tomadas entre a universidade e a coordenação da escola, confluíram ao seguinte questionamento: *Ao responsabilizar (dentro do contexto que foi gerado) pela formação de professores na ATPC, o pesquisador não apresenta mais exigências externas aos docentes? Seria o pesquisador mais um elemento que apresenta mais trabalho aos docentes?*

Diante disso, uma nova proposta foi elaborada com a intenção de proporcionar maior participação dos docentes e de transformar o papel do representante da universidade num coordenador de ações. Com isso, foi desenvolvido uma atividade que problematizou o tema sobre alimentos industrializados, uma vez que dentro do projeto Observatório da Educação já havia um conhecimento gerado de oficinas previamente realizadas sobre o assunto.

Embora, inicialmente, o tema pareceu ser mais uma demanda de estudo, os participantes da ATPC apresentaram uma identificação com o tema, uma vez que havia muita diversidade étnica e muitas experiências pessoais na produção e consumo de alimentos “caseiros” e industrializados. Ao relatar sobre tais experiências, os docentes se propuseram relacionar tais fatos vividos com a escola e com os respectivos conteúdos científicos de suas disciplinas.

Ao olhar para a escola, o sentimento de utilidade das atividades contagiou boa parte dos docentes presentes na ATPC e logo houve a disposição de conversa entre os participantes. Nesse sentido, embora houve maior participação dos docentes, a relação de poder desenvolvida anteriormente não foi desestruturada, sendo relevante o feedback do pesquisador em função das falas expostas.

Nesse sentido, um novo significado sobre o papel da universidade foi constantemente reconstruído, uma vez que não mais a valorização do trabalho dos professores foi exposta, mas sim a valorização das falas e dos conhecimentos que eles mesmo podem desenvolver.

Tal fato proporcionou um olhar sobre a realidade local e um investimento das falas em torno sobre a temática sociocientífica da carne. Os argumentos desenvolvidos pelos professores convergiram com a noção de importância que ações sociais, tais como o churrasco, são comuns na cidade, tanto pela qualidade da carne e também sua acessibilidade.

O novo contexto de escolhas dos professores permitiu uma análise da cultura local bem como da história de vida dos presentes nas reuniões. Fatos de infância e lembranças de manejos de carne (produção de carne de sol, conservação da carne em gordura, tipos de preparo de carne em função da cultura de cada etnia) foram correntes e caminharam no sentido da problematização do contexto escolar. Professores nas reuniões seguintes apresentaram propostas de aula, contextos de conversa relacionadas ao tema com seus alunos e planejamentos de atividades se tornaram intenções comuns ao grupo pela primeira vez.

Embora a ocorrência desses fatos tenha gerado maior participação dos professores, alguns elementos que compõem a realidade da ATPC inviabilizaram a continuidade do trabalho de construção de um PGP. Dentre os fatos, o mais marcante

foi a política escolar de valorização às avaliações externas, em específico o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Com a aproximação das datas desse tipo de avaliação, a escola, por meio das constantes intervenções da Diretoria de Ensino, iniciou uma preparação para os professores e alunos com objetivo de elevar o desempenho da escola. Nesse sentido, as intervenções ocorreram em duas vias, a diretoria, representada por supervisores de ensino, realizava avaliações dos professores e da escola em loco e a gestão escolar, pressionada pela supervisão, realizava iniciativas e palestras aos professores em relação à estrutura do SARESP.

Para que tais ações ocorressem as ATPC passaram a ser coordenadas pelos supervisores, que por sua vez avaliavam o comprometimento da escola com as atividades relacionadas ao SARESP. Diante disso, as participações da universidade nesse período foram vetadas e o trabalho construído até então foi inviabilizado em detrimento de tais exigências advindas da Diretoria de Ensino.

O contexto nesse período foi regido por um clima de coação. A coordenação da escola, sempre muito disposta pela manutenção do PGP, sentiu-se pressionada e sem opções para mudança de situação, os professores insatisfeitos com as ações da supervisão. Como uma outra consequência disso, qualquer tipo de iniciativa em relação às questões sociocientíficas, embora houvesse tentativas exaustivas da coordenação da escola e da universidade.

O panorama descrito até então permite uma análise preliminar sobre toda as tentativas de construção de um PGP na escola. As intenções da universidade e da escola se mostram como distintas, porém complementares nas iniciativas de constituição de um grupo de professores. Ainda, as atividades em que a cultura local, a realidade problematizada e as propostas criadas genuinamente no PGP permitem que processos comunicativos sejam vislumbrados.

Nesse sentido, a experiência de construção de um PGP na segunda escola descrita evidencia que constantemente o grupo sofre ações sistêmicas que inviabilizam tal processo. Nesse sentido, os estudos e ações dentro de um PGP converge não somente à elaboração de atividades, mas também de resistência a tais

invasões. Contudo, a esfera sistêmica, por meio da inserção forçada de discussões sobre avaliações em larga escala, apresenta maior poder nessa relação escolar.

Tal análise preliminar foi possível de ser desenvolvida no processo de elaboração do relatório final do projeto Observatório da Educação. A partir da constituição das evidências sobre formação de PGP nas escolas foi possível identificar que os grupos com maior lastro em questões sociocientíficas apresentaram maior evolução. A evolução tratada converge tanto em desenvolvimento de atividades práticas em sala de aula bem como de resistência e luta para manutenção do grupo. Ainda, diante dos dados apresentados no documento apresentamos a hipótese de que ao resgatar a cultura local e pessoal no espaço escolar, as questões sociocientíficas ganham relevância e se torna estruturadora para o resgate e construção da conversa.

Sendo assim, apresentamos a seguinte tese:

A discussão e a problematização da realidade por meio da conversa de e sobre questões sociocientíficas constituem como elemento essencial para formação de professores em PGP e para resistência e luta pelo resgate da ação comunicativa em contextos burocráticos.

Assim, nossos objetivos de investigação se direcionam à compreensão de quais são os fatos, as ações e processos que viabilizam os processos comunicativos e como isso contribui para a formação de um PGP. Ainda, nosso interesse também se direciona à análise de quais são as condições que contribuem para o rompimento no processo de formação de grupos nas escolas ou que não se mostram favoráveis ao seu desenvolvimento.

Por meio dessa reconstrução apresentamos a questão de pesquisa que orienta este trabalho:

Quais são os processos e como ocorre a busca pelo desenvolvimento de um processo comunicativo na constituição de um PGP baseado no estudo de temáticas sociocientíficas?

Este trabalho será organizado segundo a seguinte perspectiva:

No capítulo I apresentaremos um capítulo teórico que fundamenta nosso entendimento sobre formação de professores e como esta se relaciona necessariamente com a construção de processos comunicativos. Para tanto, buscamos os conceitos de Jürgen Habermas sobre a Teoria da Ação Comunicativa e as relações estabelecidas com a educação por Armino Longhi.

Ainda, para o entendimento de como tais processos podem ocorrer dentro do contexto de grupos de professores dentro da escola, recorreremos aos conceitos de democracia e das relações de poder (sejam elas entre professores, entre professores e currículo) apresentados por Michael Apple. Nesse sentido, a valorização do resgate cultural como forma de elaboração de um novo currículo escolar baseado em questões sociocientíficas se faz necessária para a construção do argumento de que um PGP deve se apropriar de temáticas deste cunho para sua sustentação e luta.

No capítulo II apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa de vertente qualitativa, bem como a proposta de registro de dados. Os dados, nesse sentido, foram registrados por meio de gravações de áudio por meio da estrutura de Entrevistas Reflexivas desenvolvidas por Heloisa Szymansky. Como proposta da entrevista foi escolhido um professor coordenador de um dos PGP descritos nesta seção.

O capítulo III é dedicado à análise dos dados registrados. Como proposta de análise nos orientamos segundo o método desenvolvido por Lizete Maria Orquiza de Carvalho e João Ricardo Neves da Silva, no qual se refere à análise semântica e também da pragma-dialética habermasiana.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Ao considerarmos essa pesquisa com o enfoque sobre a formação de professores dentro das escolas se torna indispensável compreendermos concepções e elementos marcantes que se referem a história da pesquisa da educação e do ensino de ciências. Dessa forma, nossa intenção de reconstruir tais conceitos de formação se dirige à elaboração de uma noção de programa de formação de professores em Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP) orientados sob a Teoria da Ação comunicativa de Jürgen Habermas.

Nesse contexto, os apontamentos desse capítulo apresentam uma tentativa de relacionar a ação comunicativa e a ação educativa (Longhi, 2005). Para tanto, recobrar os eixos conceituais de formação de professores, desenvolver argumentos a favor da relação entre ação comunicativa e a formação de professores e como isso reflete na constituição de PGP são relevantes para a compreensão dessa tese.

1.1. Modelos de formação de professores: uma reconstrução teórica para uma elaboração de um contexto prático de PGP

Para busca de elementos que nos orientam a construção de um programa de formação de professores é necessário compreender como foram desenvolvidos alguns modelos de formação e analisá-los segundo as necessidades de construção de uma autonomia profissional e educativa. Cabe enfatizar que nossa análise é baseada segundo nosso contexto atual de desenvolvimento teórico e que cada orientação e concepções de educação estão relacionadas a um dado momento histórico.

Nesse sentido, ao propor tal análise evidenciamos que as preocupações em torno da formação de professores é um constante devir e se tornam cada vez mais complexas. Assim, os fenômenos ocorridos no ambiente escolar, as aulas, as decisões dos docentes os processos ativos e reflexivos assumem o centro da discussão aqui proposta. Nesse contexto, autores com importantes contribuições ao debate sobre formação de professores serão destacados, tais como Schön (1992), Zeichner (1993), Garcia (1999) e Giroux (1997).

Garcia (1999) afirma que “podemos observar numerosas e, por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, investigador, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, sujeito que reflete etc” (p.30). Dessa forma, como modo de organização reportaremos à Contreras (2002) e sua análise de como modelos de formação de professores se desenvolveram, partindo de sua crítica ao modelo de racionalidade técnica até as noções de um modelo de formação emancipatória.

O modelo de racionalidade técnica na formação de professores é o primeiro discutido pelo autor em sua obra “Autonomia de professores”. Tal modelo consiste na solução instrumental de situações problemáticas na prática docente, pela utilização e aplicação de conhecimentos técnicos e teóricos elaborados por uma comunidade científica. Nesse modelo o professor possui a função de especialista em aplicar conhecimentos teóricos e práticos, métodos e técnicas desenvolvidos e produzidos por pesquisadores acadêmicos. Assim, há o surgimento de uma relação de dependência entre pesquisadores e professores, visto que não há conhecimento aplicável sem um intelectual para produzi-lo e um “aplicador” para testá-lo em prática.

Inúmeras denúncias a este cenário foram e são constantemente realizadas, ou seja, embora conheçamos as deficiências desse modelo de formação, ainda as estruturas responsáveis pela formação inicial e continuada são centralizadas na racionalidade técnica. Schnetzler (2000), argumenta que, por se tratar de problemas abstratos e ideias de situações de práticas em sala de aula, esse modelo não é eficaz por conta da lacuna que se constrói entre teoria e prática, impossibilitando o reconhecimento da importância de cada uma delas nas atividades docentes.

Contreras (2002) aponta que, em sua prática docente, professores formados nesse modelo possuem uma visão limitada dos fenômenos ocorridos em sala de aula desconsiderando possibilidades de diferentes soluções e criatividade para superação de problemas, além de possuir mais dificuldades em situações inesperadas. Ainda, o autor afirma que, nesse contexto, docentes projetam apenas os fins de suas atividades e pouco valorizam os processos de ensino e aprendizagem e sua valorização para compreensão dos problemas de sua atividade profissional.

Tal modelo ainda apresenta uma limitação frente ao desenvolvimento de políticas públicas, já que as reformas educacionais cada vez mais cristalizam o

professor em atividades desenvolvidas pela academia (Contreras, 2002). Nesse viés, Apple (1997) apresenta uma realidade em que tais reformas curriculares ocorrem segundo a imposição de interesses conservadores e capitalistas. Diante disso, os debates políticos e econômicos ligados à esfera educacional são substituídos por considerações de eficiência de habilidade técnica (Apple, 2006), transformando o docente em apenas um meio de transmissão de ideologias dominantes orientadas pela manutenção do poder vigente e do mercado.

Os efeitos latentes da absolutização do indivíduo e da definição de nosso papel como sendo o de técnicos neutros a serviço do aperfeiçoamento fazem com que seja praticamente impossível para os educadores e outros desenvolverem uma boa análise da ampla injustiça social e econômica. Fazem com que suas práticas curriculares e de ensino sejam relativamente impotentes na compreensão da natureza da ordem social (ibid, p.44).

Por meio desse excerto podemos enfatizar que, mesmo com o entendimento da necessidade de superação desse cenário, as escolas são submetidas a tal realidade e que os esforços em formação de professores devem considerar tal situação descrita como elemento para resistência e luta.

Como superação a este modelo técnico de formação de professores, a racionalidade prática se apresentou com um elemento básico a reflexão dos docentes antes, durante e depois de suas práticas de ensino. O grande expoente desse modelo de formação foi Donald Schön que argumentou que as práticas não são processos com fins determinados à solução de problemas, mas também deve dizer respeito às reflexões sobre os próprios fins (Soares, 2009).

Nesse sentido, Schön (apud. CRUZ, 2016) apresenta uma epistemologia da prática fundamentada nos conceitos de ação e reflexão (Contreras, 2002). O conhecimento na ação é um componente relacionado às ações espontâneas e ao saber-fazer e está expresso puramente na ação em si, sendo um conhecimento tácito. Por sua vez, a reflexão na ação surge por meio de situações inesperadas e refere-se ao pensar sobre as ações durante as próprias ações. Assim, novos conhecimentos são construídos e novas visões sobre os problemas são desenvolvidas, evidenciando assim uma limitação do conhecimento na ação.

Os processos de ação e reflexão na ação podem se distinguir em três tipos: reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão

sobre a ação é o ato de analisar retrospectivamente as atividades já realizadas. A reflexão na ação ocorre na própria ação, sem que haja interrupção enquanto o processo na sala de aula ocorre. Nesse caso, tal processo tem a intenção de avaliar e conduzir novas decisões que interferem no desenvolvimento das ações. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação corresponde ao ato de pensar sobre a reflexão na ação de maneira retrospectiva, possibilitando uma análise para uma reformulação de uma nova estratégia de pensamento (CRUZ, 2016).

Embora não desvalorize a importância da reflexão para a formação de professores, Contreras aponta algumas críticas à racionalidade prática. A primeira delas, refere-se a aparente reflexão isolada no docente e descontextualizada das práticas sociais que o envolve. Ainda, o autor afirma que esse tipo de reflexão se torna esvaziada de conteúdo formativo a medida em que esta não, necessariamente, possibilita o desenvolvimento de interpretações mais complexas sobre os fenômenos de sala de aula, visto que a realidade analisada é compartimentada.

A segunda crítica refere-se aos elementos que condicionam as ações e reflexões realizadas por professores. Nesse sentido, os elementos que determinam as atividades e decisões são, por vezes, inconscientes. Assim questões sociais e políticas que envolvem o processo de ação e reflexão parecem ser deixados à revelia no processo proposto por Schön.

As críticas apresentadas não invalidam a importância da reflexão no processo de formação continuada de professores, sendo necessária análise de como os processos reflexivos devem ser formativos num âmbito emancipatório. Entretanto, o processo individual e de isolamento na reflexão pode contribuir para uma deformação que valide e legitime a dominação e alienação dos envolvidos nas práticas pedagógicas.

[...] visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica de ensino encontraram uma nova forma de aceitação escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão (CONTRERAS, 2002, p. 137).

Diante das críticas até aqui apontadas, o valor da reflexão para a formação de professores foi questionado à medida em que o conteúdo desse processo ganha relevância para a discussão de orientações teóricas que viabilizem uma análise das

possibilidades formativas envolvidas. Dessa forma, o debate sobre a neutralidade do ensino e de sua respectiva reflexão se tornou amplo na educação.

A obra de Henry Giroux é marcada pela crítica à neutralidade da atividade docente e também pela influência da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e pelos escritos de Antônio Gramsci. Nesse sentido, o fundamento apresentado por Giroux (1997) é a consideração dos professores como intelectuais transformadores da realidade.

Ao considerar a docência como uma forma de trabalho intelectual, Giroux (1997) propõe a necessidade de uma base teórica que oriente suas ações, diferentemente de imposições para a tomada de decisões puramente técnicas. Por possuir uma base teórica, as atividades docentes se tornam políticas e ideologicamente construídas, uma vez que a educação desempenha uma formação que engloba os interesses econômicos e sociais. Assim, é fundamental que os professores assumam a “responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux, 1997, p.161).

Nesse sentido, as lutas travadas pelos professores se direcionam à defesa de uma educação que forme cidadão críticos e ativos, que permita a superação de injustiça social e econômica e a busca por uma igualdade política. Para tanto, seria necessário tornar as ações pedagógicas mais políticas e as políticas mais pedagógicas, pois a educação deve permitir a inserção política nos atos de reflexão crítica em relação às práticas ocorridas no contexto escolar.

Podemos avaliar a partir desses preceitos que Giroux (1997) aponta um propósito mais amplo da educação, a escolarização deve permitir aos seus agentes principais (professores e alunos) uma experiência emancipadora que busque a igualdade democrática. A respeito disso, as práticas sociais dos estudantes possuem grande influência do processo de ensino, e, compreender as condições periféricas à sala de aula e problematiza-la se torna indispensável.

O papel da escola nessa concepção é de possibilitar que os estudantes aprendam conhecimentos e habilidades necessários para viver democraticamente. Ao contrário da definição de que a escola é uma extensão de locais de trabalho ou um

local de preparação ao mercado de trabalho, essas instituições devem permitir a crítica que possibilitem o desenvolvimento de um sujeito democrático.

Embora aqui acreditemos nas propostas de Henry Giroux, Contreras (2002) aponta algumas críticas a este modelo. A primeira delas se direciona à falta de uma proposição prática do modelo de formação de professores como intelectuais críticos. Nesse sentido, trabalhos posteriores buscaram elaborar uma tradução prática aos pressupostos de Giroux, evidenciando sua contribuição para o debate sobre formação de professores.

A segunda crítica aponta que o modelo proposto apresenta suas condições mediante uma posição privilegiada que lhe permite avaliar os problemas de fora da realidade. Dessa forma, a teoria poderia ser interpretada como um “mito repressivo” (Soares, 2009) e possuidora de mais poder do que a própria prática.

Diante dessa reconstrução, nossa intenção é avaliar, nas críticas nas potencialidades, elementos que contribuem para um melhor e maior reconhecimento do panorama teórico sobre formação de professores. Contudo, a identidade de um programa de formação de professores dentro das escolas nos parece um caminho frutífero e incompleto. Dessa maneira, nossa iniciativa é avaliar como essas propostas nos influenciaram no modo de pensar e planejar ações que contribuam para o debate dessa área.

Assim, buscamos nos pensamentos de Jürgen Habermas elementos que nos permitem observar e analisar as práticas sociais e aproximá-las a um contexto educacional. Com parte desse processo, a compreensão de seus conceitos filosóficos se faz importante para a construção de um modelo de formação de professores.

1.2. Contribuições da teoria da ação comunicativa para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores

Como meio para fundamentar nossa proposta é necessária a menção da importância do caminho das discussões realizadas. Em um primeiro momento nossa crítica à racionalidade técnica possibilita avançarmos em duas frentes. A primeira refere-se à necessidade de formação de grupo de professores, uma vez que o isolamento contribui para manutenção de uma situação em que a sala de aula não

seja considerada como um ambiente complexo influenciado por condições políticas, sociais e econômicas.

Nesse sentido, uma análise ou reflexão da situação corre o risco de se tornar esvaziada, pouco produtiva e também valorizar alguns paradigmas educacionais, como por exemplo, todo ensino gera uma aprendizagem, basta realizar mudanças metodológicas para ter uma maior eficácia no aprendizado, etc.

A segunda frente está relacionada ao modo de interação entre a academia e a escola, ou seja, como a universidade se preocupa em inserir suas concepções nos projetos escolares e como a escola avalia e legitima tais iniciativas acadêmicas.

Diante disso, compartilhamos da concepção em que a formação sempre é coletiva, assim como a busca pela autonomia pessoal e profissional dos agentes escolares. Dessa forma, concordamos com Orquiza-de-Carvalho (2012) na avaliação que a formação de professores deve ser isomórfica, em situações que docentes contribuam mutuamente com uma formação crítica e emancipatória conforme as aspirações apontadas por Giroux.

Partindo do pressuposto que uma formação isomórfica deve ser mediada por interações em grupo de professores, devemos então compreender primeiramente como ocorre e como devem ocorrer tais interações comunicativas. Com tal demanda aproximamos do conceito de Ação Comunicativa proposto por Jürgen Habermas e pelas aproximações com as ações educacionais realizadas por Armino Longhi.

Em sua tese, Longhi (2005) defende que o entendimento, orientador da ação comunicativa dentro da teoria habermasiana, e o consenso ocorrem de maneira similar dentro do conceito de formação e de ação educativa. Dessa forma, a formação e as ações educativas também são orientadas pelo entendimento. Em outras palavras, “a legitimidade do processo formativo é obtida no próprio processo educativo” (p.10).

Diante disso temos a necessidade da compressão de como construímos o entendimento e os motivos deste ser relevante para a formação de professores. A partir dessa necessidade nos colocamos diante do seguinte questionamento: uma vez que o processo da ação educativa pode ser estendido às interações entre os agentes escolares, como ocorre a formação no âmbito de grupos de professores? E ainda,

mais especificamente na proposta de formação de Pequenos Grupos de Pesquisa nas escolas, quais possibilidades do desenvolvimento da ação comunicativa em um contexto de PGP?

Ao tentarmos investigar amplamente tais questões devemos compreender os conceitos que fundamentam os conceitos de entendimento e como isso é relevante para a formação. Como primeiro passo o estudo sobre a linguagem, segundo a perspectiva habermasiana, é indispensável, visto que esta possui papel fundamental no processo comunicativo.

Segundo Mülh (2003), a linguagem não representa apenas uma comunicação verbal, mas também corresponde ações humanas, faz parte da prática social dos sujeitos no processo de interação com o mundo e outros indivíduos. Ou seja, A linguagem deve ser entendida como uma estrutura que possibilita a comunicação linguística e acesso ao mundo e também assegura a constituição de saberes.

Assim, é necessário distinguir o conceito de fala e de linguagem, segundo Habermas (2002).

Uma língua será assim definida como um sistema de regras para gerar expressões, de forma a que todas as expressões corretamente formuladas (por exemplo, frases) possam contar como elementos dessa língua. Por outro lado, os indivíduos capazes de falar podem aplicar essas expressões enquanto participantes num processo de comunicação. Por exemplo, tanto podem proferir frases como compreendê-las e corresponder-lhes (HABERMAS, 2002, p. 17).

A partir desse excerto, entendemos que processos que envolvem a linguagem possuem, na sua expressão, a busca pelo sentido que somente são alcançados por meio das interações intersubjetivas em um contexto social. A linguagem possui, então, um sentido comunicativo. Em outras palavras, a maneira de como conhecemos necessita da linguagem, e, portanto, da comunicação, que, por sua vez, ocorre por meio de interações intersubjetivas.

Como meio e condição de comunicação linguística, a linguagem pode construir dois tipos de ações: a instrumental e a comunicativa. A diferenciação entre tais tipos de ações reside no *telos* da comunicação. No contexto de uma ação instrumental a finalidade é direcionada ao êxito ou cumprimento de um interesse, negligenciando os

meios de como isso pode ocorrer. Por outro lado, a ação comunicativa é orientada ao entendimento mútuo (Longhi, 2005).

Para que ocorra comunicação e, por consequência, uma construção de saberes sobre o mundo, os sujeitos envolvidos nesse processo devem ser competentes linguisticamente e comunicativamente. A competência linguística está relacionada à competência de o falante produzir frases, enquanto a comunicativa está relacionada às regras de comunicação que respeitem uma ética discursiva (Bortoletto, 2013). Assim, enquanto uma se apoia em regras gramaticais, a outra se fundamenta às regras pragmáticas que constituem um discurso.

É importante ressaltar que as regras para ação comunicativa não estão associadas a uma visão de mundo solipsista de um sujeito, pois “um sujeito solitário não poderá agir comunicativamente de uma forma crítica (Longhi, 2005, p. 23). Nesse sentido, o sujeito não pode dar a si mesmo regras, pois elas não são privadas, uma vez que o que predomina não é o sujeito si, mas a comunidade. Dessa forma, a estrutura intersubjetiva da linguagem é que possibilita a comunicação.

Diante disso, Habermas (1987 APUD. LONGHI, 2005) apresenta que o conceito da ação comunicativa depende da interação entre ao menos dois sujeitos capazes da linguagem e da ação. Nesse contexto comunicativo, os sujeitos são orientados por pretensões de validade.

a validade do ato de fala levado a cabo dependerá de esta ação se encontrar ou não em conformidade com uma base normativa reconhecida. Enquanto uma frase gramatical cumpre as exigências da compreensibilidade, uma expressão bem sucedida deverá satisfazer três pretensões de validade adicionais: ser considerada verdadeira pelos participantes do ponto de vista em que representa algo que existe no mundo, ser considerada sincera da perspectiva em que expressa uma intenção do falante e, por fim, ser considerada acertada do ponto de vista em que se encontre em conformidade com as expectativas socialmente reconhecidas (HABERMAS, 2002, p.49, grifo nosso).

Para compreendermos as pretensões de validade, é necessário apresentar o conceito de ato de fala, proposto por Austin (1962). Segundo o autor, ao proferirmos palavras nós também agimos, ou seja, no processo comunicativo realizamos ações. Assim, durante o processo comunicativo, as ações fazem parte do contexto de interação intersubjetiva, e, em cada ato de fala existe uma relação direta com os sujeitos.

Ao agir o sujeito entra em contato com os mundos objetivo, social e subjetivo, sendo que para cada um destes há uma pretensão de validade e ato de fala correspondente. Assim, a competência linguística ocorre no sucesso da realização de um ato de fala, ou seja, quando há uma interação intersubjetiva. Ao agir de forma comunicativa os sujeitos, então, exercem atos de fala e suas ações respeitam as pretensões de validade.

A pretensão de verdade é levantada com os atos de fala constatativos. Tais atos de fala compreendem verbos de afirmação, negação, contestação, e descrevem algo ou algum fenômeno. Esses verbos e descrições ter o objetivo de iniciar um processo de entendimento sobre a realidade objetiva do sujeito. Cabe enfatizar que, por ser pretensão, a verdade não tem relação direta com o objeto, mas sim com o fato.

Com os objetos eu faço experiências e sobre os fatos faço afirmações. Não posso experimentar fatos nem afirmar objetos (ou experiências com os objetos). Para afirmar um fato é necessário me apoiar em experiências ao referir-me a objetos (HABERMAS, 1989, p.117)

Caso a pretensão de verdade seja problematizada é necessário um novo consenso por meio do discurso. Nessa situação, a argumentação deve ocorrer e se inicia um processo de tematização sobre os conceitos de verdade discursados.

Num contexto de reconhecimento de problemáticas escolares e da realidade local que influencia o contexto de ação dos professores, visões da realidade experimentada são colocadas e discussão. O processo de comunicação nesse caso se dá pela argumentação caso não haja um consenso sobre o conteúdo da verdade discutido. A tematização, nesse caso, ocorre a medida que a problematização dos elementos objetivos da realidade exposta é realizada.

Em um contexto, por exemplo, em que professores avaliam como deve o posicionamento dos mesmos nas interações sociais dentro do grupo e quais normas devem ser elegidas para o desenvolvimento das atividades estamos diante de um processo de tematização da pretensão normativa (ou acertada). Assim, o processo de entendimento é orientado pela partilha regras e normas da comunicação.

A pretensão normativa emerge atos de fala regulativos e compreende os verbos advertir, prometer, proibir, etc. Ao proferir um enunciado deste tipo, há a realização de

uma ação, ou seja, estamos agindo no mundo ao nosso redor. Por representar condições de comunicação social, tais atos de fala correspondem ao mundo social. Nesse sentido, a característica intersubjetiva é marcante no processo de tematização da pretensão normativa.

Normas que não forem passíveis de serem universalizadas, ou seja, sua aplicabilidade permanecer restrita a interesses particulares, necessitam ser excluídas. A exclusão das normas particulares justifica-se porque elas não podem atingir a universalidade do consenso argumentativo (LONGHI, 2005, p. 49).

Seguindo a proposta de avaliação de comportamentos discursivos em um grupo de professores, ao se reportarem aos aspectos pessoais coletivos ou individuais os atos de fala são expressivos (ou representativos). Referem-se a estes atos de fala os verbos, confessar, admitir, negar, revelar, etc. Nesse contexto, o conteúdo intencional da fala é exposto, apresentado em seu discurso sua subjetividade. Dessa forma, o objetivo desse ato de fala é a aceitação pelo grupo por meio da confiança de suas palavras.

A emergência de atos de fala expressivos refere-se à pretensão de sinceridade (ou veracidade). Nesse caso, o falante deve mostrar evidências de sua sinceridade em seus atos de fala, do contrário apenas análises de outros comportamentos podem garantir veracidade em sua exposição.

Habermas (1989) afirma que ao agir comunicativamente nenhuma das pretensões de validade deve haver coação e omissão de intenções caso ocorra a tematização em busca de um consenso. A ação comunicativa, nesse sentido, deve ser orientada pelo entendimento e ter como *telos* o consenso.

[...] todos os participantes potenciais do discurso devem ter a mesma oportunidade de empregar atos-de-fala comunicativos [...]; todos os participantes do discurso devem ter as mesmas oportunidades para realizar interpretações, afirmações, recomendações, das explicações ou justificações, problematizar, avaliar ou refutar pretensões de validade [...]; no discurso somente é permitido falantes que como agentes, quer dizer, nos contextos de ação, tenham iguais oportunidades de empregar atos-de-fala representativos, isto é, de expressar suas atitudes, sentimentos e desejos [...]; no discurso somente é permitido falantes que como agentes tenham a mesma oportunidade para empregar atos-de-fala regulativos, quer dizer, de mandar e se opor, de permitir e proibir, de fazer e de retirar

promessas, de apresentar razões e de exigí-las (ibid, p.153-154).

Sendo assim, o fato das interações coletivas existirem num contexto em que se busca o entendimento por meio do consenso, o não cumprimento de alguma pretensão de validade interrompe ou não permite o desenvolvimento da ação comunicativa, caracterizando uma ação estratégica. Em um grupo de professores, por exemplo, em situações em que haja convergência de interesses na busca pela solução de um mesmo problema, existe a possibilidade da existência da ação comunicativa. Por outro lado, caso algum membro, de maneira solitária e/ou solipsista, interprete um fato segundo seu ponto de vista e negligencie a visão dos demais, este age com respeito a fins.

A ação estratégica, por sua vez, se caracteriza pelo uso da linguagem com intenções a favor de interesse individuais e egocêntricos. Nesse sentido, as pretensões de verdade, normativa e sinceridade não são efetivadas e os atos de fala se distanciam de suas funções coordenadoras na busca pelo entendimento.

Os atos de fala na ação estratégica passam a cumprir funções que passam exercer influências exteriores à linguagem (Habermas, 2002). Como consequência disso, a linguagem desempenha apenas um papel informativo, uma vez que a busca pelo entendimento foi comprometida e a comunicação suspensa.

No contexto escolar a ação estratégica é valorizada à medida em que processos bonificação salarial, eficácia nos índices de avaliação são sinônimos de sucesso formativo. Assim, o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas são minadas gradativamente em função do estabelecimento de diretrizes externas influenciadas pela hegemonia de mercado.

Com isso, nossa responsabilidade como formadores e formados (uma vez que a formação é mútua no contexto comunicativo) é resgatar e resguardar espaços comunicativo em que as pretensões de validade sejam contempladas. Assim como afirma Longhi (2005), uma ação educativa é formativa a medida em que a comunicação seja estabelecida.

1.3. A compreensão do espaço que um grupo de professores ocupa na escola

Nossa construção teórica realizada valorizou o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa para a formação humana. Entretanto, os aspectos práticos que estruturam um programa de formação de professores ainda não foi exposto. Nesse sentido, para desenvolvimento dessa proposta primeiramente devemos situarmos diante do projeto desenvolvido pelo grupo AVFormativa em relação à formação de grupo de professores dentro das escolas.

Sendo o grupo uma entidade que se constrói dentro da escola, necessitamos apresentar quais as contribuições que Jürgen Habermas apresenta sobre o mundo e como podemos analisar a escola dentro desse contexto. Dessa forma, nossa preocupação nesse momento é expor um entendimento sobre a escola e como as interações entre o grupo e a instituição de ensino podem ocorrer.

A priori entendemos que a escola é parte fundamental para a formação comunicativa, pois é por ela que as novas gerações têm acesso à produção do conhecimento. Além disso, a escola é responsável pela transmissão cultural para dar conta das formações de sociedade e de personalidade com a formação de competências para participar da ação comunicativa e do discurso.

Por outro lado, a escola é coercitiva, pois, na medida em que se vincula à burocracia estatal, está sempre à mercê do processo de Racionalização e da realização de ações estratégicas. Chauí (1999, apud Longhi, 2005) aponta que a escola foi transformada em uma entidade isolada “ cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição (p.146)”.

Sendo assim, a escola foi e ainda é o centro de muitas discussões, sejam elas realizadas na sociedade, no campo acadêmico e na política. Nessa perspectiva, a escola carrega consigo uma estrutura dupla, de Mundo da Vida e Sistema. Por um lado, ela é "transformadora da realidade à medida que educa as novas gerações para buscarem no mundo da vida novas formas coletivas de experiência e de realizações pessoais" (LONGHI, 2005, p.107), revelando sua estrutura de Mundo da Vida, assumindo caráter de instituição social, na medida em que se constitui por práticas

sociais que se baseiam no reconhecimento público da legitimidade de normas e valores sociais.

O Mundo da Vida é uma instância na qual só são meios de argumentação as características culturais, de personalidade dos sujeitos, a sociedade, ou seja, elementos cotidianos da vida dos envolvidos que são mediados pela linguagem do cotidiano, na qual não imperam os meios de coerção do sistema. Para Habermas (2012), o Mundo da Vida se relaciona com os três mundos, o objetivo, o social e o subjetivo. Dessa maneira, as ações realizadas dizem respeito às pretensões de validade, e, logo, a linguagem e comunicação são sempre voltadas ao entendimento. Em outras palavras, ao agir no Mundo da Vida o sujeito estabelece um compromisso que tange a verdade, as regras e a sinceridade.

No contexto comunicativo, segundo o viés habermasiano, deve haver uma cooperação interpretativa em relação aos usos da linguagem, buscando a exposição de conceitos da realidade, das normas e da subjetividade. Nesse processo de exposição, a busca pelo consenso por meio do entendimento deve ser o objetivo da interação intersubjetiva.

“Entendimento” significa a união dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização; ao passo que “acordo” ou “consenso” tem a ver com o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante une a uma exteriorização. Mesmo levando em conta o fato de que uma exteriorização particular consegue tematizar univocamente apenas um modo de comunicação e apenas uma pretensão de validade correspondente, os modos de comunicação e as pretensões de validade que lhe correspondem continuam se relacionando num contexto de “referências mútuas intactas” (HABERMAS, 2012, p. 221).

No processo comunicativo, ao enfrentar um dissenso e apresentar uma crítica relacionada a alguma pretensão de validade é desenvolvido um processo argumentativo por meio do uso de atos de fala, sejam eles constativos, regulativos ou expressivos. Nesse processo, é necessário que os agentes da comunicação estejam cientes e saibam diferenciar os mundos, objetivo, social e subjetivo, pois para a crítica a uma pretensão de o sujeito deve reconhecer que as demais pretensões deve possuir um conteúdo legítimo (Habermas, 2012).

Dessa forma, o entendimento aponta no sentido em que o melhor argumento apresentado, e que solucione o problema exposto pela conversa, deva prevalecer. Nesse sentido, define-se que, para a sustentação de uma ação comunicativa, a única maneira de coerção que deve existir é a força do melhor argumento.

Somente partindo de uma comunicação que levanta pretensões de validade e emprega atos de fala que se referem ao mundo dos fatos, dos valores e das normas, da subjetividade de cada um, levando-se sempre em consideração a força do melhor argumento, é que podemos instaurar a racionalidade comunicativa propriamente dita, sabendo-se que esta tem como pano de fundo um mundo da vida simbolicamente pré-estruturado que garante todos os processos de entendimento. Assim, o conceito de entendimento possui conteúdo normativo, que ultrapassa o nível da compreensão de uma expressão gramatical. Um falante entende-se com outro sobre uma determinada coisa. E ambos só podem visar tal consenso se aceitarem os proferimentos por serem validados, isto é, por serem conforme a coisa (CAVALCANTE, 2001, p.237).

A partir desse excerto, entendemos que o sucesso da comunicação passa necessariamente por uma execução de planos de ação. Tais planos de ação configuram correspondem a delimitação e escolha sobre o tema que será fonte de discussão. Assim, para atingir o entendimento, todos os agentes da comunicação devem organizar seus planos de ação segundo um mesmo objetivo.

Ainda, o processo de tematização, evidencia que ao realizar uma crítica relacionada a alguma pretensão de validade há insuficiência das interpretações de um tema para uma ação comunicativa. O contexto da conversa, então, pode revelar que a busca pelo consenso passa pela busca do conhecimento e pela formação. Nesse sentido, o Mundo da Vida, além de proporcionar a existência da conversa, proporciona uma estrutura em que é possível resolver as insuficiências geradas na tematização.

Nesse sentido, Habermas (2012) aponta que a estrutura do Mundo da Vida é composta por três dimensões: a cultural, a sociedade e personalidade.

A cultura constitui o estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que tentam se entender sobre algo no mundo. Defino a sociedade por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreto a personalidade como o conjunto de competências que tornam o sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade. O campo semântico dos conteúdos simbólicos, o espaço social e o tempo

histórico constituem as dimensões em que os atos comunicativos se realizam. As interações que formam a rede prática comunicativa cotidiana configuram o meio pelo qual a cultura, a sociedade e a pessoa se reproduzem. E tais processos de reprodução se estendem às estruturas simbólicas do mundo da vida (HABERMAS, 2012, p. 253).

A dimensão cultural do mundo da vida é onde estão contidos saberes que foram construídos historicamente pela tradição. No contexto de um grupo de professores, para a compreensão da realidade local, dos problemas enfrentados nas práticas profissionais e sociais é necessário o resgate da dimensão cultural via racionalidade comunicativa. Os elementos resgatados nesse processo podem ser tematizados e contribuir para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa.

A dimensão da sociedade diz respeito às normatizações estabelecidas diante de um contexto de problematização da realidade orientada pela racionalidade comunicativa. A medida em que tais normas para a conversa não são respeitadas a uma corrupção dos pressupostos comunicativos e as pretensões de validade são minadas. Diante disso, chegamos a um questionamento importante: o que caracteriza ações que não tem como objetivo entendimento?

Ao reconhecermos que em um contexto de debate os objetivos não são comuns e não há sinceridade, ou seja, as pretensões de validade para a conversa não são respeitadas, estamos num panorama em que as ações discursivas são estratégicas.

As ações estratégicas, segundo Habermas (1988), são ações voltadas a êxito e não ao entendimento. Ou seja, nela os atores buscam meios para convencimento e persuasão num processo de debate ou discussão correspondentes ao mundo social e ao mundo subjetivo por coação.

Em sua tese Longhi (2005) aproxima o entendimento desse conceito à realidade escolar, afirmando que estes tipos de ações

estão orientadas pelo sucesso de uma mudança (êxito) nas situações específicas do mundo social. Sua finalidade apóia-se na manutenção do equilíbrio sistêmico da instituição escolar, em geral, ou das organizações escolares específicas, em particular. Exemplos dessas ações são encontrados nos atos executados com o objetivo de cumprir a legislação oficial decorrente da gestão burocrática nacional ou estadual, cuja finalidade é preservar a própria estrutura da instituição [...] Exemplo desse tipo de ação encontra-se nas interações que são produzidas durante uma reunião de professores quando um dos membros do grupo busca um fim que não foi explicitado para os

demais e, mediante coações veladas ou estratégias predeterminadas, busca influenciar nas decisões dos demais com a finalidade de atingir seus próprios fins. O êxito dessa ação reside no sucesso da influência velada sobre os outros *ibid*, p. 139-140).

Tal quadro denunciado nos direciona à possibilidade de entendermos que no processo burocrático dentro da escola as ações dos sujeitos nesta instituição convergem para o tipo de racionalidade imposto pelo estado e suas organizações. Nesse sentido, compreender como essa racionalidade se dá no âmbito de comunicativo (pois estamos lidando com um tema que envolve grupos de pessoas) se faz necessário para identificarmos e analisarmos como se dá a interação destes sujeitos neste espaço. Sendo assim, caminhamos à discussão do que Jürgen Habermas conceitua como racionalidade instrumental.

Tal tipo de racionalidade exposta é legitimada pelo o que Habermas (2012) conceitua por sistema. O sistema é uma instância das relações sociais que se encontra regida pela racionalidade instrumental. As relações que acontecem neste âmbito têm características de solucionar problemas e situações pontuais com o uso de meios técnicos. O sistema é compreendido por dois subsistemas, o Estado e o Mercado, que se usam constantemente de meios de controle e persuasão bastante característicos, a saber, o Poder (elemento do estado) e o Dinheiro (elemento do Mercado) extinguindo, na grande maioria das vezes, qualquer possibilidade de consenso ou argumentação.

Entendendo, então, a escola como uma parte importante da estrutura do Estado, não podemos desconsiderar que seu modo de funcionamento deve corresponder as demandas propostas, compartilhadas e difundidas por esta instância. Sendo assim, a relação entre Estado e escola pode e deve ser melhor compreendida. Para tanto nos ateremos, inicialmente à discussão sobre os meios de estruturação e funcionamento do Estado.

Uma característica marcante do modo funcionamento do estado é a burocracia. Hegel (apud, SHAW, 1992) argumenta que a relação da burocracia com Estado é íntima, uma vez que a busca incansável por eficiência, característica vital da primeira, apresenta em si a tentativa de simplificação na gestão de negócios públicos. Nesse sentido, Tragtemberg (1974) afirma que “a administração, enquanto organização formal burocrática, realiza-se plenamente no Estado” (p.22).

Diante desta denúncia, cabe-nos orientar nosso olhar para as principais características de organizações que apresentam a burocracia como meio de suas ações. Adepto das discussões de Max Weber, Tragtemberg (1974) associa a burocracia como um meio de dominação pois esta contrapõe o conceito de autonomia, visto que nas organizações burocráticas, os trabalhadores são condicionados pelas regras e normatizações impostas pela burocracia.

Diante disso, entendemos que um problema da vigente na sociedade não é a existência da racionalidade instrumental, uma vez que esta mantém a estrutura sistêmica em funcionamento pleno, mas a invasão de seus domínios no mundo da vida.

Apple e Beane (2000), por sua vez, apresenta as possíveis vias de entrada ou invasão de determinados interesses no contexto escolar. Para o autor, os processos mais invasivos são constantemente realizados principalmente pelas sucessivas reformas curriculares por meio de mudanças em políticas públicas na educação.

Sendo orientadas segundo o viés de desenvolvimento econômico e de manutenção de poder de uma esfera socialmente dominante, as reformas curriculares são justificadas pelo fracasso escolar, e conseqüentemente social, apontado pelos índices que o próprio Estado desenvolve.

Constantemente surgem repetidos relatórios sobre o fracasso das escolas. Tais relatórios apelam a um “regresso” às disciplinas tradicionais e aos modelos tradicionais de ensino. Assim, os professores encontram-se sujeitos a uma pressão incessante para ensinarem aquilo que os grupos bem-organizados, bem-fundamentados (e habitualmente conservadores) têm decidido como conteúdos e métodos apropriados (Apple e Beane, 2000, p. 11).

A partir de excerto, a conclusão apontada por Apple denuncia três elementos importantes. Primeiramente, ao não considerar a escola público como um espaço plural que representa as diferentes raças, classes e a desigualdade social e econômica, as reformas curriculares não vão ao encontro da solução do problema, mas contribuem para sua manutenção. Em segundo lugar, as tentativas de reformas exercem uma pressão em toda a escola para o cumprimento de metas que nem mesmo professores e alunos conhecem a origem. Ainda, o fracasso ao não atingir as metas é responsabilizado aos professores e administradores das instituições de ensino. Por fim, as exigências para uma maior eficiência no ensino convergem às

demandas e necessidades da economia, caminhando para uma mercantilização da escolaridade.

Nesse contexto, alternativas de modelos curriculares mais críticos e genuinamente desenvolvidos por conhecimentos oriundos da escola são desvalorizadas em detrimento de uma organização tradicional de fazeres e conteúdos. A orientação do mercado continua a não valorizar e, tão pouco, encorajar a diversidade curricular e pedagógica. Assim, a competição, a valorização dos estudantes dotados, do ritmo acelerado refletem as características do próprio mercado.

Em função da análise de tais tipos de intervenções diretas nas escolas, as sucessivas reformas curriculares são acompanhadas por novos modelos de avaliação de eficácia do ensino. Nesse sentido, uma via de entrada na política pública em educação são as Avaliações em Larga Escala (ALE). Os relatórios gerados por essas avaliações embasam a análise para o desenvolvimento de novas reformas, uma vez que os educadores e gestores das instituições são negligenciados nesse processo (Apple e Beane, 2000).

Na reconstrução que realizamos na introdução deste trabalho, apresentamos que um modelo de Avaliação em Larga Escala atravessa todos os interesses individuais e coletivos de professores e gestores no contexto escolar. A partir das contribuições de Michael Apple, entendemos que tal invasão foi possível e avassaladora por razões não somente curriculares, mas também pela manutenção do poder. Assim, a invasão vertical da Diretoria de Ensino além de ser legitimada pelo currículo, constrói um ciclo que se autolegitima a medida em que as reformas são alimentadas pelos relatórios das avaliações.

Tal análise construída até agora busca evidenciar que as condições sistêmicas não chegam a um PGP somente pelos seus membros e se difunde internamente mediatizando a conversa. Defendemos, então, que as condições externas à escola (mas não da educação) e ao grupo, são necessárias de serem analisadas para a compreensão mais clara do contexto de formação de um grupo de professores na escola.

Embora valorizamos a denúncia até aqui apresentada, devemos manter viva a tradição tentativas de elaborações curriculares democráticas, pois somente assim é possível a transformação das escolas. A partir disso, para compreendermos as possibilidades práticas de formação desse movimento contra hegemônico nos baseamos na proposta de comunicação habermasiana e no conceito de democracia de Michael Apple para elaborar uma proposta de formação de professores dentro das escolas.

1.4. A constituição de um PGP na escola: um modelo para a formação de professores

Considerando esta perspectiva teórica, como podemos avaliar um modelo prático de formação de professores dentro da escola? E ainda, como deve proceder um processo formativo em um contexto ambíguo?

O Projeto Observatório da Educação por meio do edital nº 38/2010 proporcionou uma análise e reflexão sobre as possíveis abordagens de formação continuada nas escolas. Diversos trabalhos do grupo AVFormativa (Orquiza-de-Carvalho, 2012). Sutil, 2011, Chapani, 2010) contribuíram para o entendimento das contribuições da teoria habermasiana para formação de professores.

Como construção prática advinha desses trabalhos, tal projeto se desenhou com uma proposta de formação de grupos de professores dentro das escolas. Além de professores, tais grupos tiveram como membros agentes da universidade, sendo eles pós-graduandos e docentes. Entretanto, diante desse contexto, como se dá a inserção da universidade na escola de modo em que a reprodução do sistema curricular não seja semelhante a este fato?

Longhi (2005) nos alerta para que

Essa complexa natureza da instituição escolar nos alerta e coloca sob suspeita o reducionismo e a conseqüente debilidade daqueles estudos e pesquisas sobre ela mesma, onde prevalecem as concepções e instrumentos metodológicos de caráter sistêmico, e igualmente no caso dos estudos exclusivamente fenomenológicos sobre essa instituição. A complexidade de uma instituição escolar e a natureza de suas funções deriva, em boa lógica, num projeto de análise dialética, na qual integram-se o método empírico e o método hermenêutico, obrigando o primeiro estar subordinado ao segundo, e, por último, passando os dois pelo crivo do método crítico-ideológico, que traz para o plano analítico todos os componentes sociais (interesses,

mecanismos de dominação, conflitos etc) que intervêm em qualquer dinâmica escolar analisada (LONGHI, 110, p. 110).

Diante disso, a proposta de formação de grupos deve respeitar as diferentes experiências formativas se buscar a tematização de pretensões de validade com vistas ao entendimento. Para tanto, é necessário enfatizar que tal processo depende do desempenho das competências linguísticas e comunicativas. Nesse sentido, a proposta de formação de um grupo de professores é propor um desenvolvimento isomórfico de tais competências, para assim possibilitar uma formação mútua.

Em meio a proposta de formação de grupos, não podemos deixar de enfatizar as seguidas ações sistêmicas que ocorrem dentro da escola, e, se ocorrem na escola, interferem no grupo. Nesse sentido, o papel do grupo (além de estar junto) é, por meio da comunicação, resguardar ou resgatar o mundo da vida.

A tarefa de devolver à consciência dos indivíduos os processos de integração social que estão colonizados e localizados dentro do espaço ocupado pelas reproduções sistêmicas, ao invés de estarem abrigados no espaço compreendido pelo conjunto simbólico-normativo e que necessita estar sustentado por consensos intersubjetivos, é responsabilidade de uma instituição escolar concebida a partir de uma concepção filosófica caracterizada como teoria crítica. Porém, para que isso ocorra, os membros dessa instituição necessitam, em primeiro lugar, fazer-se conscientes desses fenômenos de coisificação e suas causas, mediante processos de reflexão intersubjetiva, e, em segundo lugar, a tarefa consistirá em introduzir como objetivo prioritário do currículo das escolas o desenvolvimento, nos alunos, da competência comunicativa e discursiva necessária para que alguém possa tomar consciência desses fenômenos reificadores e chegar a consensos intersubjetivos livres de qualquer forma de dominação (LONGHI, 2005, p.117).

Por meio desse excerto, cabe enfatizarmos alguns aspectos importantes no processo de formação de um PGP. A primeira delas é relação da constituição do grupo como uma unidade interessada no desvelamento da realidade local, pelo reconhecimento da prática social e pelo resgate da dimensão cultural do mundo vida. Assim, defendemos que um grupo como este, deve compartilhar suas visões de mundo, tematizar e argumentar sobre seus conceitos de verdade.

O segundo aspecto refere-se à confiança dos membros entre si. Num PGP quando é levantada a pretensão de sinceridade todos os agentes devem estar dispostos a expor suas intenções pessoais e interesses que possuem em relação ao grupo. Somente assim, o compartilhamento de interesses se torna formativo em busca

do entendimento. No contexto em que diferentes sujeitos (pertencentes à gestão, ao quadro docente da escola e da universidade) é necessário envolvimento nos processos de tematização da veracidade para que não haja sentimento de coerção e coação.

Diante disso, acreditamos que no processo de constituição de um PGP os processos de tematização e de desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas sejam os principais elementos formativos. Em um contexto, em que há distintos interesses, sistêmicos e oriundos do mundo da vida das pessoas, além de resguardar a ação comunicativa, o PGP se apresenta como uma organização que busca resgatar o mundo da vida frente as constantes invasões sistêmicas que ocorre na escola.

Assim, as ações de resistência e de resgate do mundo da vida, por sua vez devem gerar impactos no processo de formação tanto de professores, quanto gestão e alunos. Sendo assim, compartilhamos a defesa de Longhi (2005) a favor de que a ação comunicativa se configura também como uma ação educativa, uma vez que todos são formados dentro do processo.

O resgate do mundo da vida pode possibilitar uma mudança na atividade profissional do docente, e ainda, como os mesmos avaliam o processo formativo num contexto de PGP. Nesse sentido, o PGP pode se tornar um *locus* de empenho de um trabalho sério, baseado na resistência pela formação e de construção de saberes construídos coletivamente.

Para Apple e Beane (2000), tal empenho e o trabalho coletivo transformador devem necessariamente refletir a construção de um grupo democrático de professores e gestores escolares. A democracia, para os autores, não se restringe a um conjunto de ideias ou valores que devem ser perseguidos, mas sim que devemos viver cotidianamente. Para tanto, algumas condições devem ser respeitadas.

1. a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade [...]
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas poderem criar condições para resolução de seus problemas;
- 3.o uso de reflexão da análise críticas para avaliar ideias, problemas e planos de ação;
4. Preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo bem comum;
5. Preocupação com dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias;
6. Compreensão que a democracia não é um ideal que se persegue [...]
7. A organização de instituições sociais com

a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático (ibid, p 27-28).

Esse excerto nos permite avaliar que, para tais condições ocorrerem, o espaço democrático deve consistir na criação de estruturas e processos pelos quais se guiam todas as atividades profissionais de docentes e gestores. Como consequência disso, essa experiência pode permitir o desenvolvimento de um currículo que represente as exigências da escola e que faculta as experiências genuínas dos estudantes.

Enfatizamos que tal contexto democrático se dá por meio do reconhecimento dos interesses, pelo levantamento de temas (processo de tematização), pelos processos argumentativos e pela problematização de questões que são comuns a todos envolvidos na escola. O processo comunicativo, então, deve resguardar e apresentar sempre como finalidade e essência para que ocorra o processo democrático no PGP.

Podemos entender então que tal iniciativa se configura não somente como uma finalidade, mas também como um processo. Assim, a participação dos professores em desenvolvimento de questões escolares e de solução de problemas sociais e profissionais (características de um contexto democrático) não se reduz ao convite e presença, visto que o equilíbrio da palavra de cada sujeito deve ser buscado a todo tempo. Tal equilíbrio representa numa articulação entre a defesa de interesses específicos, por um lado, e do bem comum (mais vasto) do outro. Aliada a esta dificuldade, embora nossa sociedade esteja sob uma retórica da democracia, as constantes invasões sistêmicas desenvolvem um contexto antidemocrático nas escolas (Apple e Beane, 2000).

Contudo, professores e gestores escolares devem compreender que a democracia não representa um estado ideal, um objetivo a ser contemplado. Assim, uma experiência democrática deve ser constante construída nos processos conflituosos e controversos, nos quais a vida é exposta e as questões importantes são tematizadas e problematizadas. No contexto do PGP, a comunicação deve ter por essência, o objetivo de resgatar a cultura, reservar os interesses individuais e coletivos e assegurar que um ambiente democrático esteja sempre problematizado.

1.5. As Questões sociocientíficas e o resgate da dimensão cultural

Entendendo os PGP como um local de resgate da comunicação e como lócus formativos em que são tematizados elementos do mundo da vida que fazem parte da realidade escolar, a conversa, discussão e debate de temas relacionados à comunidade escolar e seus agentes, faz parte de todo processo de desenvolvimento de competências comunicativas.

Nesse sentido, fortalecendo as bases democráticas de formação de grupos de professores que lutam e agem num contexto de cerceamento de ações coletivas à formação mais humana e menos técnica, defendemos que uma via para a estruturação dos grupos atravessasse necessariamente por um campo discussão científico-tecnológico e social. De um lado, o conhecimento técnico e científico são indispensáveis para a formação humana, e, por outro, o desvelamento da realidade social permite o desenvolvimento de ações para fins ao bem comum coletivo.

Defendendo a criticidade e reflexão sobre a criação e desenvolvimento de currículos, Michael Apple enfatiza em diferentes obras sobre a necessidade não apenas de reconhecer os conteúdos que compõem a estrutura curricular, responsável pela organização do conhecimento para a formação humana e profissional dos estudantes, mas também e, principalmente, “de quem” é o conhecimento em primeiro lugar.

Sendo assim, valorizando o potencial resgate do mundo da vida em espaços de formação de PGP, a construção de um currículo que corresponda a realidade escolar deve caminhar primeiramente à análise e desvelamento dos problemas, anseios e relevância que determinados temas e assuntos possuem para a escola. Dessa forma, o questionamento de Apple (De quem é o conhecimento do currículo) ganha força e destaque, pois o conhecimento da e sobre a realidade escolar emerge da própria escola e está presente no mundo da vida dos professores, gestores e dos alunos.

Em outras palavras, o conhecimento desenvolvido na escola e construído como currículo deve representar a realidade local, os desejos de melhoria do bem comum e a iniciativa de formação humana para os profissionais e estudantes. O conhecimento seria de todos, dos professores, dos alunos de gestores, de pais, da comunidade, uma

vez que a construção, conversa e debate sobre um tema deve fazer parte da realidade comum dos envolvidos nos processos formativos da escola.

Diante desses argumentos, é inegável a participação da ciência na discussão sobre problemas de cunho social. Em experiências já realizadas por escolas que participaram do projeto Observatório da Educação, o momento da identificação de temas com relevância social para discussão entre professores e estudantes é marcado, inevitavelmente, pela contribuição da ciência no entendimento de questões controversas. Em uma determinada escola, situada em uma cidade com grande número de habitantes da zona rural, questões que envolvem problemas de intoxicação por agrotóxicos na produção de alimentos, índice alto de suicídios, proibição e baixa fiscalização de agrotóxicos foram amplamente debatidas no PGP. A importância do tema para a comunidade e para a escola é alta, pois muitos alunos e professores partilhavam de conhecimentos relativos ao assunto citado. De um lado, as experiências, conhecimentos técnicos foram expostos, de outro, o discurso da ciência atravessa todas as questões relativas ao tema.

Nesse sentido, a participação da ciência na discussão de temas sociais ocorre, no contexto escolar, a medida em que a realidade é problematizada. Tal problematização representa uma tentativa de desvelamento e conhecimento da realidade e configura num exercício de tomadas de decisões. Os problemas sociais, analisados também por uma via científica, são chamados de questões sociocientíficas.

Questões sociocientíficas dizem respeito à assuntos divulgados pela mídia que envolvem Ciência e Tecnologia, sendo polemizados ou apresentados de maneira consensual, sobre impactos sociais e/ou ambientais. O alcance desses assuntos pode ser desde escala local até mundial, porém, dada importância das problematizações da realidade escolar, questões locais nos parecem ser mais “atraentes” para a conversa, uma vez que possibilitam a participação de mais pessoas em discussões e debates (RATCLIFFE & GRACE, 2003; MARTINEZ PÉREZ e CARVALHO, 2012; CARVALHO, 2011).

Ao expormos a qualidade de polêmica aos temas sociocientíficos nos referimos à natureza das discussões promovidas. Por sua característica social e, por si só dúbia e complexa, o debate de questões sociocientíficas apresentam controversas que, para

a problematização de seu conteúdo, devem ser expostas. Somado a isto, a própria ciência se reconstrói, muda seus argumentos e conclusões sobre um determinado tema e também apresenta um caráter provisório em relação ao conhecimento. Por tais características de articulação social e científica para o desvelamento da realidade

a ciência e a tecnologia passaram a ser compreendidas como atividades humanas inseridas em múltiplas controvérsias e incertezas, exigindo dos cidadãos um posicionamento crítico de seus impactos e alcances (MARTINEZ PÉREZ, p.58)

Por apresentar abrangência em suas discussões, questões sociocientíficas não possuem uma única solução e tampouco pontos de vistas limitados sobre um tema. Nessa seara, são apresentadas como fundamentais para o entendimento do tema os valores éticos e morais do desenvolvimento da ciência e da sua relação com a sociedade (REIS, 2004), cultivando a noção de uma natureza complexa do trabalho científico.

Além disso, o exercício da argumentação para o entendimento do problema e posterior tomada de decisão necessariamente é construído por meio de uma conversa franca em que fatos, juízos de valor, conhecimentos prévios (construídos dentro de uma tradição cultural), problemas das práticas sociais dos sujeitos são expostos de maneira organizada com vistas ao desvelamento da realidade. Assim, o eixo estruturador para tal proposta é a controvérsia.

as controvérsias científicas podem ser suscitadas: a) por implicações sociais, morais ou religiosas duma teoria ou de uma prática científica [...]; b) por tensões sociais entre direitos individuais e objectivos sociais, prioridades políticas e valores ambientais, interesses económicos e preocupações relativamente à saúde resultantes de aplicações tecnológicas [...]; c) pela afectação de recursos financeiros públicos a grandes projectos científicos e tecnológicos em detrimento de outros projectos, nomeadamente, em áreas sociais (REIS, 2004, p.61).

Por se tratar de temas em que há diferentes vieses, opiniões e concepções de mundo, a participação de professores em uma conversa dentro da temática sociocientífica promove interação de áreas diversas do conhecimento humano (física, química, história, geografia, sociologia, filosofia, etc) em um contexto que sumariamente são tratadas como distintas e segmentadas.

A partir da concepção de que as atividades científicas e tecnológicas são controversas em sua participação na discussão de problemas sociais, um dos

objetivos do estudo de questões sociocientíficas é engajar a comunidade à participação ativa na análise de temas com essa característica (ZEIDLER et al, 2005). Além disso, por apresentar incertezas e diferentes pontos de vista, a flexibilidade das discussões potencializam o desenvolvimento de aspectos éticos e morais sobre a participação da ciência na sociedade e também da própria ação profissional no campo escolar.

Nesse contexto, tal flexibilidade apresenta um convite para a conversa, ou seja, permite aos agentes da discussão exercer uma liberdade comunicativa em que todos podem, por direito e experiência, se tornar atores da construção de conhecimentos. Contudo, é necessário salientar que o convite proposto não se torna suficiente para se problematizar a realidade e resgatar os elementos do mundo vida solapados diante das exigências que o ambiente escolar proporciona aos professores. A luta resiste à medida em que, no contexto de conversa, a cultura dos atores sejam relevadas e que haja articulação entre as propostas de (re)elaboração curricular proposta pelo desenvolvimento de questões sociocientíficas e o que Apple (1997) denomina de conhecimento oficial.

Michael Apple apresenta como Conhecimento Oficial, os componentes da estrutura curricular que orienta as ações da escola no processo de formação dos estudantes. O autor realiza a análise de que a estrutura curricular oficial é regulada por interesses diversos que abrangem principalmente as esferas políticas, ligadas ao poder, e econômicas, relacionadas ao mercado. Nesse sentido, os componentes curriculares (conhecimentos específicos, propostas metodológicas, normas, avaliações e ideologias sobre formação) são orientados de modo a perpetuar o fortalecimento do poder de estruturas dominantes da sociedade, da centralização e padronização das instituições de ensino. Assim, “o fato é que os educadores/as têm assistido uma tentativa maciça [...] de fazer migrar a crise na economia e nas relações de autoridade das práticas políticas dos grupos dominantes para dentro das escolas” (Apple, 1997, p. 176).

Tais esclarecimentos implica em recuperarmos o questionamento de Michael Apple: de quem é esse conhecimento oficial? Em seus próprios argumentos e experiências, Apple (2006) é contundente em afirmar que tal conhecimento definitivamente não pertence (ou foi construído por) professores e demais agentes

escolares. Em sucessivas reformas a concepção do currículo se afasta cada vez mais da execução e decisões de ações mais intensivas (em termos de quantidade e necessidades) são tomadas por grupos que pouco vivenciam a realidade escolar.

(as escolas) limitam (por obrigação normativa) o conjunto de conhecimentos ao que poderíamos chamar de conhecimento oficial ou conhecimento de alto status, produzido ou determinado pela cultura dominantes. Em segundo lugar, silenciam as vozes daqueles que se encontram à margem da cultura dominante [...] o mais perturbador nesta questão é que muitas escolas transmitem este conhecimento oficial, conhecimento de elevado status como se fosse a verdade, oriunda de uma fonte imutável e infalível (Apple e Beane, 2000, p. 39).

Entendemos, nesse sentido, que o conhecimento oficial, por meio de suas sucessivas reformas, promove uma desqualificação do sentido de formação em função de manutenção de interesses privados de uma classe que possui valores instrumentais para educação. Como consequência de tal fato as ações realizadas sob esse viés transfiguram os objetivos formativos e emancipatórios da escola e contribuem para uma reprodução de valores do mundo sistêmico (LONGHI, 2005).

Num contexto almejável de PGP, a interação entre o conhecimento oficial e uma proposta curricular orientada por pressupostos teóricos das questões sociocientíficas permite que não somente sejam valorizados aspectos do mundo da vida, mas também sejam problematizados elementos sistêmicos que envolvem a atividade profissional do professor. Dessa forma, a articulação entre esses dois currículos se direciona em como promover uma alfabetização crítica dos estudantes considerando as exigências de cumprimento de prazos, contemplação dos conteúdos específicos, problemas sociais e econômicos nas escolas, etc.

A oportunidade do “choque” entre duas estruturas curriculares apresenta o potencial para o desenvolvimento de competências linguísticas por meio da tematização das coisas do mundo da vida e do sistema que fazem parte do trabalho docente. Ainda, o reconhecimento das exigências sistêmicas sob o viés da mercantilização do conhecimento e da reprodução da estrutura dominante, permitem que um ambiente de resistência possa ser criado para a efetivação de valores humanos.

Diante desses argumentos a elaboração de um currículo baseado em questões sociocientíficas representam “também a contramão da despolitização dos professores

e a oposição às invasões sistêmicas na escola, que caracterizamos como os currículos e propostas que são apresentadas como pacotes prontos pelo governo” (LOPES, 2013, p.210). Ainda, segundo a mesma autora, um fator determinante para o desenvolvimento de questões sociocientíficas em PGP possibilitam maior colaboração entre professores para elaboração de sequências didáticas.

O estudo de questões sociocientíficas em PGP e a elaboração de propostas curriculares orientadas por tal iniciativa, por se caracterizarem em alguns aspectos como antagônicas aos objetivos curriculares do conhecimento oficial, se apresentam como transgressores ao status quo em um contexto em que as exigências externas (não genuínas dos professores) buscam a todo momento sobrepor as intenções de formação crítica.

A resistência, nesses casos, não é somente pela tentativa de construção de um conhecimento genuíno da escola, o pela defesa de interesses pessoais, mas principalmente pelo resgate da cultura partilhada pela comunidade escolar, desde gestão a alunos. O resgate cultural e as iniciativas de problematização dos elementos que compõem essa cultura se configuram no direcionamento do olhar ao mundo da vida, aos elementos legítimos da vida cotidiana, à conversa sincera e à necessária colaboração para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

As possíveis consequências formativas baseadas nessa proposta convergem aos argumentos de Longhi (2005) na medida em que a escola deve assegurar o desenvolvimento do exercício da crítica e de reproduzir as tradições culturais do conhecimento construído historicamente. Segundo Bortolletto (2013), tal exercício se torna possível em um contexto de discussão de temas controversos, pois é no processo de tematização que é buscado o entendimento.

É possível perceber que a temática sociocientífica se aproxima da teoria da ação comunicativa como forma de tematização das coisas do mundo da vida e, por outro lado, uma maneira de resistir às invasões sistêmicas que acabam potencializando as patologias da modernidade, como por exemplo, depressão, alienação, perda de sentido e esvaziamento cultural. (BORTOLETTO, 2013, p. 58).

Baseando-se nesses pressupostos, defendemos nesse trabalho que as pretensões de criação, desenvolvimento, fortalecimento e formação de um PGP em

escolas devem, necessariamente, trafegar sobre as propostas de elaboração curricular por meio de estudos em questões sociocientíficas.

A defesa do desenvolvimento de um novo currículo se dirige à defesa pela democracia no contexto escolar. Num currículo democrático (que represente questões locais e fundamentais para uma comunidade ou grupo), os estudantes aprendem a realizar uma leitura crítica da própria realidade e da sociedade a qual está inserido. Quando diante de um determinado conhecimento são encorajados a questionar a fonte do conhecimento, as condições de produção, a viabilidade para a vida coletiva e do bem comum e quem são os beneficiados a partir da crença de tal conhecimento (Apple e Beane, 2000). O currículo democrático, então, vai além da tradição seletiva de conhecimentos e significados expressos pela cultura dominante, mas sim em direção à difusão de perspectivas e formas de expressão.

Nesse sentido, defendemos que, nessa proposta, o desvelamento da realidade, dos problemas sociais problematizados por meio de discussões de questões sociocientíficas ocorrem num processo crítico de formação de professores em PGP. Entendemos ainda que, nesse contexto, os professores vivem e sentem uma tensão permanente na tentativa de proporcionar um ensino mais significativo à medida que transmitem saberes e fazeres desenvolvidos sob uma perspectiva antidemocrática. Ou seja, não podemos ignorar o conhecimento dominante (Apple e Beane, 2000).

[...] é preciso ter cuidado com a interpretação que fazemos, porque não queremos apoiar a continuidade de programas de destrezas mecânicas rígidas [...] A nossa tarefa consiste na reconstrução do conhecimento dominante utilizando-o como uma forma de ajuda aos mais desfavorecidos da sociedade e não como um obstáculo (ibid, p. 44)

Dentro desse contexto, os elementos da cultura das pessoas, do mundo da vida são expostos, analisados, questionados e resgatados. A formação de professores que almejamos caminha em direção ao entendimento de como são construídas as relações entre diferentes culturas, da vida cotidiana e como há a interação com exigências de ações sistêmicas nesse contexto. Ou seja, em PGP o significado das articulações necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente é entendido como uma luta constante para adequação entre duas propostas curriculares distintas, porém complementares no que se refere à estrutura escolar atual.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

A busca pela compreensão de elementos que constituem e possibilitem a formação de PGP nas escolas necessariamente deve percorrer um caminho experimental. Nesse sentido, os desdobramentos das questões que orientam esse trabalho indicam uma abordagem qualitativa frente aos dados que desejamos constituir.

Como modo de compreender quais ações os membros de um PGP realizam no processo de construção e fortalecimento deste, como e quando intervenções e demandas externas e internas ao grupo e, as tentativas de luta e resistência em espaços de conversa frequentemente invadidos elaboramos a seguinte tese:

A discussão e a problematização da realidade por meio da conversa de e sobre questões sociocientíficas constituem como elemento essencial para formação de professores em PGP e para resistência e luta pelo resgate da ação comunicativa em contextos burocráticos.

Diante desse panorama, os dados constituídos possuem natureza qualitativa foram registrados por meio de gravações em áudio de entrevistas. Logo, para possibilitar que tal atividade fosse realizada, necessitamos compreender como e quais procedimentos de pesquisa qualitativa e de entrevistas são mais adequados. Sendo assim, apresentaremos o contexto teórico de pesquisa qualitativa, o entendimento do método de entrevista empregado e o desenho da pesquisa.

2.1. Pesquisa qualitativa

Pesquisas de cunho qualitativo estão em constante desenvolvimento e crescimento (FLICK, 2009). Devido a este crescimento, diversas noções foram elaboradas, reconstruídas e debatidas sobre esse tipo de pesquisa. Entretanto, embora há uma abrangência nas concepções é possível afirmar que não se trata apenas de uma pesquisa “não quantitativa”, mas que existem características fundamentais que a define.

Segundo Flick (2009), pesquisas qualitativas são menos rígidas, pouco controlam variáveis, ou ainda, se especializam em contextos fechados, como laboratórios, por exemplo. O mesmo autor também afirma que os objetivos deste tipo

de pesquisa geralmente se enquadram em descrições e compreensão de fenômenos tipicamente sociais. Nesse sentido, o interesse dessa abordagem se dirige às análises de experiências individuais e coletivas de indivíduos e, ainda, suas interações entre pares e com o mundo.

Inserido nesse contexto, os fenômenos observados e analisados na pesquisa qualitativa são entendidos como parte da realidade social, visto que as interações humanas não são distinguíveis somente pelas ações, mas também pela sua subjetividade e da interpretação e visão de mundo que cada sujeito possui. Ou seja, questão que envolvem contexto e realidades sociais dificilmente podem ser equacionados ou quantificados (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2011).

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objetivo da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (ibid, p.21).

O interesse da pesquisa qualitativa dirige-se a um trabalho com ênfase nos significados, crenças, valores e atitudes que configura em uma análise subjetiva (MINAYO, 1994). Assim, tal abordagem promove a aproximação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, uma vez que ambos são e pertencem a mesma natureza, pois é a partir desta relação que as intenções, motivos, ações e fatos do fenômeno tornam-se significativos.

A partir dessa definição tem-se desdobramentos que indicam características importantes e conflituosas da pesquisa qualitativa. Por um lado, esse tipo de pesquisa é aberto, ou seja, os fenômenos registrados são geralmente imprevisíveis e não repetíveis, logo estabelecer limites teóricos prévios é audacioso uma vez que não existe teoria estabelecida que dê conta de toda realidade. De outro lado, o pesquisador não deve ser ingênuo em acreditar que suas ações são livres de alguma teoria orientadora (ALVES-MAZZOTTI e GEANDSZNAJDER, 1999).

Ainda, se por um lado o foco da pesquisa não deve ser rigidamente definido previamente devido as ocorrências improváveis, por outro o pesquisador pode correr o risco de registrar fenômenos que futuramente não serão de seu interesse e não se constituirão como dados. Nesse sentido, a sensibilidade do investigador no processo de investigação e o tipo de pesquisa proposto são definidores de como a estrutura metodológica é construída. Flick (2009), diante dessa divergência, afirma que

geralmente as hipóteses e conceitos são desenvolvidos e refinados durante o processo de pesquisa.

Embora, entendamos que tais conflitos existem para estruturação da pesquisa qualitativa não podemos deixar algumas características importantes comuns para todas essas diferenças. É de consenso geral (FLICK, 2009) que neste tipo de investigação o contexto, o ambiente e o tipo de material registrado influenciam na constituição e interpretação dos dados. Ainda, nesse caso, o processo é mais relevante do que os próprios resultados alcançados.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que no contexto da pesquisa qualitativa o pesquisador participa ativamente do registro de dados, compondo, por vezes, o ambiente analisado. De fato, não há modos de isolar o pesquisador da sociedade em que faz parte e estuda, embora compreendamos que suas ações são sempre intencionais.

Nesse sentido, os fenômenos registrados são vivenciados e sentidos pelo pesquisador em ato e em análise. No último caso, sua participação não resulta em um afastamento da realidade, mas sim na construção de um olhar mais complexo, orientado por suas teorias estudadas, e menos comum. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1999).

Em nosso caso, o processo realizado em uma entrevista reflexiva reflete tais apontamentos sugeridos por Oliveira e Oliveira, visto que ambos sujeitos, entrevistador e entrevistados, participam ativamente do contexto estudado. Portanto, as perguntas desenvolvidas e os registros que serão entendidos como dados deverão considerar o processo de interação ocorrido, o contexto da entrevista, o grau de proximidade entre os participantes e o conhecimento compartilhado entre eles.

2.2. Entrevista reflexiva

De maneira a contribuir para o entendimento e contemplação dos objetivos da pesquisa, no que se refere ao avanço na compreensão da formação de PGP, a entrevista reflexiva se apresenta como um método adequado para o registro de dados. Nesse sentido, os papéis dos entrevistados e do entrevistador possibilitam construir concepções e conceitos sobre formação de professores dentro do contexto da constituição de grupos dentro das escolas.

A entrevista reflexiva tem sido empregada, principalmente, em pesquisas qualitativas em que estudos de significados subjetivos e intersubjetivos são de maior relevância. Assim, tal método de registro de dados busca investigar fatos, opiniões sobre fatos, condutas e ações atuais e passadas, sentimentos, valores e planejamentos de futuras ações (SZYMANSKI, 2011).

Diante da abrangência e da natureza dos dados, a manutenção de uma hierarquização entre entrevistador e entrevistado deve ser reduzida, possibilitando uma interação que permita o surgimento de contradições, conflitos e reflexão, desmistificando também a noção de existência de uma entrevista neutra. Dessa forma, no contexto da entrevista, ao considerarmos o caráter da interação social, as relações entre entrevistador e entrevistado, suas vivências e experiências em conjunto, têm relevância na condução e elaboração da entrevista.

Se por um lado as relações e interações passadas entre entrevistado e entrevistador influenciam na condução da entrevista, a condição atual da entrevista possui influência na constituição dos dados. Por ser uma conversa face a face, relações de poder, preconceitos, expectativas em relação ao outro e, fundamentalmente, as intenções do entrevistador estão sempre em jogo. A intencionalidade do pesquisador transcende a busca e o entendimento das informações, mas também pretende desenvolver um ambiente confiável que promova o entrevistado em uma fonte sincera de dados.

Nesse “jogo”, ao aceitar participar, o entrevistado aceita também os interesses do pesquisador, embora deva se reconhecer como a gente principal na entrevista. As escolhas de ocultar ou qualificar informações devido a possíveis ameaças e constrangimentos dependem do próprio conhecimento de mundo e do julgamento que ambos sujeitos expõe em suas ações. Nesse contexto de diferentes poderes, cabe ao entrevistador elaborar meios em que a desigualdade seja reduzida em função da criação de um diálogo horizontal, como preconiza Freire (2011).

A característica dialogada e a cumplicidade pretendida no desenvolvimento da entrevista possibilita que não somente informações e fatos sejam o foco das ações discursivas, mas também que a situação seja propícia para a organização de ideias e (re)construção de visões de mundo e de valorização de experiências. Exercícios como estes revelam o caráter reflexivo do processo de interação proposto por esse método

de registro de dados, no qual, os significados das informações podem ser compartilhados, problematizados e reconstruídos pelos sujeitos envolvidos (SZYMANSKI, 2011).

Assim, no processo da entrevista, a interação pretendida entre os sujeitos reflete um caráter ativo na constituição dos dados e que os significados atribuídos aos fatos e experiências descritas na entrevista são construídos na interação.

Há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento [...] Muitas vezes esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado. O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (SZYMANSKI, 2011, p.14-15).

Nesse processo de significação e reflexão promovidos pela entrevista novos conhecimentos são construídos e valorizam cada vez o caráter horizontal do diálogo. Dessa forma, o caráter reflexivo é presente para ambos os sujeitos envolvidos, sendo que a exposição, ou ainda feedbacks, das conclusões e reflexões, construídas coletivamente, permite aprimorar a fidedignidade dos dados e uma nova problematização e reconstrução dos conceitos discutidos.

No contexto desta pesquisa, as considerações realizadas nas entrevistas visam a compreensão coletiva de como os PGP podem ser formados e sustentados dentro da escola e também em contextos em que a burocratização do trabalho docente pode inviabilizar determinadas ações para que os objetivos formativos se mantenham intactos.

Assim, entendemos também que a entrevista reflexiva, além de corresponder aos objetivos da pesquisa, seja um momento em que a reflexão sobre as informações narradas possa promover a intenção de resgate da ação comunicativa. Ou seja, na construção de conhecimentos promovidos da entrevista, o entrevistado também se apodera de elementos teórico-práticos para intervenção na escola e nos grupos de professores.

2.2.1. Aspectos teóricos e técnicos para o desenvolvimento de uma entrevista reflexiva

Com a intenção de constituir dados por meio de informações providas de narrações e de significados construídos durante a entrevista é necessário primeiramente compreender procedimentos básicos para que tal objetivo seja contemplado. Assim, por considerarmos que a entrevista reflexiva, a partir de suas características, pode apresentar diversas direções não esperadas, entendemos que esta é um tipo de entrevista semidirigido, sem algum roteiro limitado.

Como forma de esclarecer os objetivos de pesquisa e de aproximação com os entrevistados é recomendado a divisão da entrevista em, pelo menos, dois encontros, sejam eles individuais ou coletivos. Em um primeiro momento, ou contato inicial (SZYMANSKI, 2011), é necessário esclarecimento ao entrevistado sobre os objetivos da pesquisa e da entrevista, assim como todos os direitos sobre seu respectivo anonimato e acesso às gravações e análises. Embora todos os sujeitos entrevistados conheçam o entrevistador este contato é delicado, uma vez que a proposta da entrevista não deva constranger o sujeito de pesquisa.

É importante enfatizar que o primeiro momento da entrevista é importante para delimitar, mesmo que superficialmente, os temas discutidos visto que a característica semiaberta da conversa pode gerar informações que não são de grande relevância para ambos envolvidos na entrevista.

Após a aceitação do convite e eventuais negociações sobre locais, horários e encontros é iniciado o segundo momento da entrevista. Já apresentados, o entrevistador e entrevistado devem iniciar as conversas segundo o “contrato” firmado por ambos. Nesse contexto, o entrevistador deve iniciar o contato com perguntas de aquecimento (SZYMANSKI, 2011). Perguntas desse tipo têm como objetivo tornar o ambiente da entrevista mais informal e amigável e, para tanto, podem ser direcionadas a perguntas de conhecimento pessoal, como por exemplo locais por onde estudou e morou, quais as relações de sua família com a comunidade, entre outros. Ainda, no aquecimento o entrevistador pode identificar informações que lhe permitem conduzir melhor o restante da entrevista.

Abalizado pelas respostas e conversas realizadas no aquecimento o entrevistador apresenta o tema que será discutido por meio de questões desencadeadoras. Tais questões representam o início da fala e exposição de concepções dos entrevistados e devem focalizar o interesse que se investigar, sejam eles, valores, procedimentos ou fatos. Ainda embora o foco seja necessário, a questão desencadeadora deve ser ampla suficiente para que o sujeito escolha a melhor maneira de iniciar sua fala.

Szymanski (2011) argumenta que a elaboração de questões desencadeadoras não é um exercício simples, pois existem alguns critérios que garantem uma melhor formulação da pergunta:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar a indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberá respostas indicadores de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceituais mais do que narrativas de experiências [...]. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha (SZYMANSKI, 2011, p. 32).

Ao passo que as perguntas desencadeadoras são respondidas é importante que o entrevistador apresente, gradativamente, sua compreensão do discurso do entrevistado. Nesse caso, a compreensão pode apresentar características de síntese e de descrição, possibilitando que ambos possam organizar uma narração e destacar elementos que, de alguma maneira, tiveram menor importância ao entrevistado. Nesse sentido, tais *feedbacks* são fulcrais para que o processo de reflexão ocorra.

Em casos em que as falas dos entrevistados tangem os objetivos das questões sem que estes sejam contemplados é necessário apresentar novas perguntas que visam aprofundar no discurso já dito. Questões de aprofundamento representam, geralmente, o interesse do entrevistador, uma vez que este apresenta a necessidade de melhor explicação ou narração de um dado fato. Assim, de forma sutil, o entrevistado compreende melhor os interesses da pesquisa.

Diante das possibilidades e recomendações propostas pelo método da entrevista reflexiva nos colocamos frente aos objetivos de pesquisa que permite aos sujeitos analisarem, (re)construírem e elaborarem novos conhecimentos. Acreditamos, então, que a estrutura semi aberta e as devoluções realizadas pelo entrevistador podem transcender o surgimento de um conjunto de informações pretendidas, mas também apresenta possibilidades de um envolvimento intersubjetivo no desenvolvimento de conceitos importantes para a formação de professores.

Sendo assim, por meio das noções apresentadas, um planejamento mínimo é necessário para realizar as atividades da entrevista reflexiva. Cabe enfatizar que nesse processo a elaboração das questões foram orientadas segundo a características coletivas e individuais dos entrevistados.

2.3. O entrevistado

A partir dos objetivos estabelecidos nessa pesquisa e da tese que nos orienta identificamos a necessidade de conhecer profundamente uma realidade escolar. Assim, limitar as entrevista com membro de apenas um PGP se mostrou adequada.

Ao reconhecermos a necessidade de analisar o caráter dúbio da escola e como isso influencia a formação de PGP, entendemos que a entrevista com coordenador desse um grupo de professores que efetivamente participam das reuniões do grupo de pesquisa “Avaliação Formativa e Formação Continuada de Professores” foi mais adequada, visto que possivelmente tal sujeito conhecem de maneira mais clara os interesses dos professores, da universidade e da escola. Nesse sentido, esse critério proporciona uma maior abrangência para os conteúdos da entrevista e para o entendimento mais holístico da formação de um PGP.

Por meio desses critérios selecionamos um professor de um PGP de escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo. Como maneira de preservar a identidade do entrevistado não relacionaremos o docente à escola ou grupo analisado em questão.

O entrevistado, professor Pomp., é Licenciado em Física pela Universidade Estadual Paulista tendo atuado como professor desde sua formação. Após dois anos atuando como docente da rede pública de ensino do Estado de São Paulo iniciou o curso de mestrado em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista.

No período de sua pós-graduação teve início o Projeto Observatório da Educação em que César, como bolsista, promoveu tal iniciativa em sua escola.

Professor Pomp. atuou como professor de Física e coordenador do PGP de sua escola por um período de dois anos. Após tal período, este professor mudou-se de cidade e transferiu a coordenação para outra docente da mesma escola

Em nosso caso, optamos por dirigir as questões de aquecimento para identificar as relações do entrevistado com a escola em que trabalha ou trabalhou e como este interage ou interagiu com os membros da comunidade local e escolar. Nesse na próxima seção apresentamos o quadro de perguntas orientadoras da entrevista.

2.4. Modelo de questionário para a entrevista

Com intenções de provocar a reflexão no ato da entrevista elaboramos questionamento orientadores para tanto. Cabe enfatizar que, embora são orientadoras, tais questões não são fechadas e mudanças não esperadas no decorrer do processo. Sendo assim apresentamos o modelo da entrevista.

Como meio de avaliar o potencial das questões sociocientíficas para o resgate cultural e também da conversa dentro da escola, nossa intenção não foi delimitar as questões da entrevista num contexto de discussão sobre essa temática. Nesse sentido, optamos por não citar tais intenções de modo a não comprometer as possíveis evidências desse tipo de ocorrência. Sendo assim, a narrativa proposta se propõe em possibilitar a narração de fatos pelo entrevistado e suas respectivas reflexões e análise construídos por ambos a gente no processo da entrevista.

Nesse sentido, dividimos a entrevista em blocos. O primeiro bloco está relacionado às questões de aquecimento. Esse tipo de questão busca favorecer o ambiente da entrevista como amigável além de possibilitar gradativamente o resgate das lembranças do entrevistado. Ainda, para manter a conversa organizada, optamos em orientar as questões segundo a ocorrência cronológica de acontecimentos. Assim, apresentamos a seguinte questão:

- *Você poderia me contar como ocorreu o desenvolvimento do PGP?*

Para o segundo bloco, nossas intenções se direcionam ao olhar dos possíveis processos de tematização, tomadas de decisões e entraves para a construção (ou

ainda uma incipiente iniciativa) de do grupo. A partir desse critério, as questões apresentadas devem possibilitar um processo reflexivo que convirja para lembrança, narração e análise de fatos relacionados em processos de embate de ideias, convergências e/ou divergências de propostas.

Nossas intenções em provocar tais falas é buscar elementos presentes que evidenciam possíveis processos de tematização. Ainda, para convergir com nossos objetivos, avaliar, juntamente com o entrevistado, como esses processos ocorreram ou foram impedidos de acontecer durante o estabelecimento das reuniões.

- *Como eram discutidas as propostas das reuniões?*
 - *Quais foram os critérios das propostas de reuniões?*
 - *Quais ações do grupo que foram inesperadas?*
 - *Houve dificuldades para estabelecimento das reuniões?*
- *Quando ocorreu maiores convergências e divergências de posicionamento? Quais foram os conteúdos dessas situações?*
- *Como coordenador, como você agiu frente as diversas demandas dos membros do grupo?*

A partir de levantamento desses fatos a análise sobre o grupo nos parece ser relevante a medida em que as escolhas apontadas podem se direcionar a conversa sobre questões sociocientíficas. Assim, ao propor um direcionamento da entrevista às questões que se referem aos interesses e objetivos do grupo, nossa intenção é fomentar a discussão sobre como as demandas individuais chegam ao grupo. Nesse, sentido, a exposição de tais fatos nos permite avaliar como as demandas se relacionam as iniciativas de olhar para a própria cultura e realidade.

Ainda, como meio de apresentar relevância da universidade nesse processo de sistematização de ideias e de como o grupo se estrutura em função das diferentes demandas, as questões desse bloco possuem a intenção de sinalizar como os estudos organizaram as atividades do PGP. Nesse contexto, a avaliação se a discussão de e sobre questões sociocientíficas.

- *As demandas individuais foram discutidas no grupo? Como foram realizadas tais discussões?*

- *Como os estudos realizados no grupo influenciaram nas conversas e demandas?*
 - *O que foi estudado?*
 - *Por que selecionaram tais leituras?*
 - *Por meio das leituras houve mudanças de posicionamento e das demandas?*
- *Houve uma pausa nas leituras? Qual foi o planejamento do grupo diante do contexto de estudo?*

A próxima etapa da entrevista possui a intenção de demarcar como (no caso positivo) os interesses individuais convergiram para os interesses do grupo. Para tanto, a busca por evidências de trabalho colaborativo e construído em conjunto é relevante para análise da importância da comunicação nesse contexto. Assim, esse bloco da conversa apresenta uma proposta de discussão e reflexão sobre as atividades práticas desenvolvidas pelo PGP.

Ainda nesse contexto, fomentar as reflexões sobre as atividades práticas nos permite também discutir sobre as bases curriculares que permeiam o trabalho do docente no planejamento de suas aulas. Diante disso, evidências das dificuldades de organização e/ou reformulação curricular, os entraves possíveis que tais ações possuem frente ao sistema escolar rígido podem indicar como os processos comunicativos permitem a luta do PGP ou atravessam os interesses do grupo.

- *Como as aulas dos professores foram relatadas após as discussões e leituras?*
- *Houve momentos de planejamento de atividades práticas em conjunto?*
 - *Como ocorreu o planejamento?*
 - *Quais foram as preocupações e demandas no momento do planejamento?*
 - *Como ocorreram as discussões nesse momento?*
 - *Nos relatos dos professores, quais foram as maiores preocupações?*

Outro fator importante de ser avaliado é como o contexto externo ao grupo influenciam diretamente nas ações dos docentes dentro do PGP. Não obstante disso, a participação direta ou indireta da gestão nesse contexto deve avaliada entre os agentes da entrevista no processo de reflexão. Sendo assim, esse bloco tem como objetivo identificar o papel externo da gestão escolar em função das atividades desenvolvidas pelo grupo de professores.

- Como a escola (gestão, professores e funcionários) reagiram em relação as mudanças realizadas nas aulas?
 - Quais elementos das discussões do grupo são refletidos no desenvolvimento da escola?

Ainda dentro dessa perspectiva, cabe identificar o papel da universidade no processo de formação de um PGP. Diante disso, a análise de como a participação da universidade contribui para o resgate dos processos comunicativos ou se apresenta também como uma voz sistêmica em função de seus interesses externos. Sendo assim, esse bloco da entrevista possui como objetivo identificar e promover a reflexão de quais são ações de todos os membros do grupo em detrimento da inserção da universidade no contexto escolar.

- *Houve a necessidade de divulgar os resultados das atividades em sala aula?*
 - *Onde foram divulgados os resultados?*
 - *Houve discussão desses resultados? Como ocorreram?*
 - *Como o grupo se posicionou nas discussões?*
- *Qual importância para o grupo em divulgar os resultados?*

Adiante nos conceitos discutidos, os aprendizados gerados pela busca de formação de grupo podem permitir um contexto favorável para a construção de um conhecimento, por parte dos envolvidos, pela manutenção e sustentação do PGP. Nesse sentido, promover uma conversa que permite avaliar quais ações devem ser constantes no grupo, quais lutas sempre são travadas e quais interesses devem permanecer ou mudar são relevantes para o cumprimento dos objetivos deste trabalho. Sendo assim, questões que se referem às atividades contínuas do grupo são apresentadas.

- *Ao final das atividades práticas, como foi o planejamento do grupo para a continuidade do trabalho?*
 - *Quais decisões foram tomadas?*
 - *O que foi considerado para tais decisões?*
- *Houve mudanças em relação a primeira etapa de ação do grupo? Quais e por que?*
- *Como as demandas individuais e coletivas foram discutidas nessa nova etapa?*
 - *Quais novas demandas foram atribuídas? Por quais motivos?*
 - *Quais demandas foram descartadas? Por quais motivos?*

Por fim, o processo reflexivo proposto se torna mais intenso a medida que nossas intenções de análise se esclareçam. Nesse sentido, o último bloco de perguntas tem como objetivo finalizar a entrevista e validar quais fatores narrados, refletidos e reconhecidos forma mais marcantes. Nosso objetivo com essa etapa é novamente promover uma conversa que evidencie, principalmente os entraves na formação de um PGP e como as questões sociocientíficas pode se tornar um mote no processo de resgate cultural dos agentes ali presentes.

Nesse contexto geral, é importante enfatizar que os elementos que buscamos não restringem apenas ao contexto interno do grupo, mas principalmente aos contextos externos, como a participação da gestão, o currículo, as relações de poder e a proposta de resistência para a manutenção de um PGP.

- Qual importância da escola para o desenvolvimento do planejamento das atividades do grupo?
 - Quais contextos são favoráveis para o desenvolvimento do grupo?
- Quais elementos das discussões foram mais relevantes ao grupo? Por que?
- Quais problematizações foram mais marcantes para o grupo (Mudanças de condutas, choque de realidade, etc?) Por que?
- Como você enxerga o desenvolvimento formativo dos professores do grupo?
- É possível realizar um balanço de todo trabalho desenvolvido até o momento?

- Quais características individuais profissionais foram desenvolvidas?
 - É possível descrever quais aprendizagens foram realizadas no grupo?
- Quais são as características, individuais e coletivas, mais importantes para o desenvolvimento do grupo?
- Ao final do projeto, como foi planejada a continuidade das atividades do grupo?
 - O que é necessário para a continuidade das atividades?

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

3.1. A análise de conteúdo

A análise de dados ocorrerá como Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Nesse sentido a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que se coloca em um seguimento mais amplo da teoria da comunicação, além de permitir ao pesquisador fazer inferências sobre os elementos da mesma.

Segundo Bardin (1997), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visam obter indicadores que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permitam fazer inferências a partir de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens veiculadas na comunicação. De um lado, o método pressupõe um trabalho exaustivo de divisões, comparações e aperfeiçoamentos. De outro, pressupõe uma atitude de “vigilância crítica”, que implica: “dizer não à ilusão de transparência”, “tornar-se desconfiado dos pressupostos”, “lutar contra a aparente evidência do saber subjetivo”, “destruir a intuição em proveito do construído” e “rejeitar a tentação ingênua de apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais”.

As inferências possuem importantes finalidades na Análise de Conteúdo. Produzir inferências é interpretar os dados de forma com que sejam observados aspectos ocultos que são apenas indicados nos processos de comunicação. Bardin (1997) usa de analogias para exemplificar o processo de inferência: o analista é como um arqueólogo, que trabalha apenas com vestígios, porém estes são manifestações de fenômenos de todos os tipos.

Nesse viés, o conteúdo de uma comunicação é muito rico ao ponto de nos permitir infinitas interpretações. Entretanto, devemos ter precauções para que as inferências não extrapolem o nível da interpretação e tenha como consequência a realização de um exercício totalmente desconexo à pesquisa, pois os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa apoiado nos indícios manifestados nas comunicações emitidas (FRANCO, 2003).

3.2. As unidades de análise

Após optarmos por nossas orientações para a pesquisa, o referencial teórico e tipo de material a ser analisado, deparamo-nos diante da tarefa de separação dos dados. Nesse sentido, para a Análise de Conteúdo são definidas as unidades de análise que se dividem em unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, os quais “surgem” de acordo com as categorias levantadas. Já as unidades de contexto podem ser consideradas como o pano de fundo que cede significado às unidades de análise. Desta forma, a unidade de contexto deve ser tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem.

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação extra da unidade de registro (BARDIN, 1997, p.133).

Assim, a unidade de registro caracteriza e agrupa nossos índices e indicadores para que posteriormente possamos fazer nossas inferências e possíveis interpretações

3.3. A pré-análise

Quando já definidas as unidades de análise é chegado o momento de organizar estes dados e definir categorias. O primeiro passo para esta organização é chamado de pré-análise. Esta etapa corresponde a um conjunto de buscas e primeiros contatos com os registros. Usualmente, nesta fase, são realizadas três tarefas: a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 1997).

A pré-análise, geralmente, possui algumas atividades inerentes a esta etapa. Primeiramente a *leitura “flutuante”* consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados. Gradativamente a leitura torna-se mais precisa devido à elaboração de hipóteses que emergem durante este processo. A escolha dos documentos pode ser definida anteriormente pelo pesquisador embasado nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, logo o direcionamento em busca de informações para responder o problema levantado é evidente.

Após os processos de seleção dos documentos e leitura dos registros são formuladas as hipóteses. A hipótese é uma afirmação provisória a qual nos propomos verificar recorrendo aos procedimentos de análise. Esta é uma conjectura que fica suspensa enquanto não é submetida à prova de dados fidedignos. Segundo Bardin (1997), levantar uma hipótese é perguntar-nos sobre a veracidade da mesma tal como a análise do problema nos sugere.

Nesse sentido, os indiciadores correspondem à frequência em que são observados e analisados os índices em evidência. Os índices podem ser uma menção, explícita ou implícita, de uma mensagem, e, quando esses índices são explicitados passam a ter maior importância para a análise de dados à medida que forem frequentemente mencionados.

3.4. Categorização

Nesta etapa constituímos o desenvolvimento da “categorização” das unidades de análise. No desenvolvimento desta fase foram revisados os fragmentos e as unidades de análise, com várias leituras a fim de se “encaixar” as UAs em categorias que iremos propor a seguir.

A categorização foi refeita mais de uma vez para buscar melhor síntese, pertinência e objetividade. Para tanto, consideramos o conjunto de unidades de análise sob diferentes dimensões, procurando não somente refletir os aspectos mais fundamentais dos nossos dados, mas também identificar a visão da construção do conhecimento, assim como reencontrar nossa questão de pesquisa. Ainda, dentro de cada categoria foram buscadas as semelhanças entre as UAs de modo que fossem agrupadas para uma análise mais geral dos fatos.

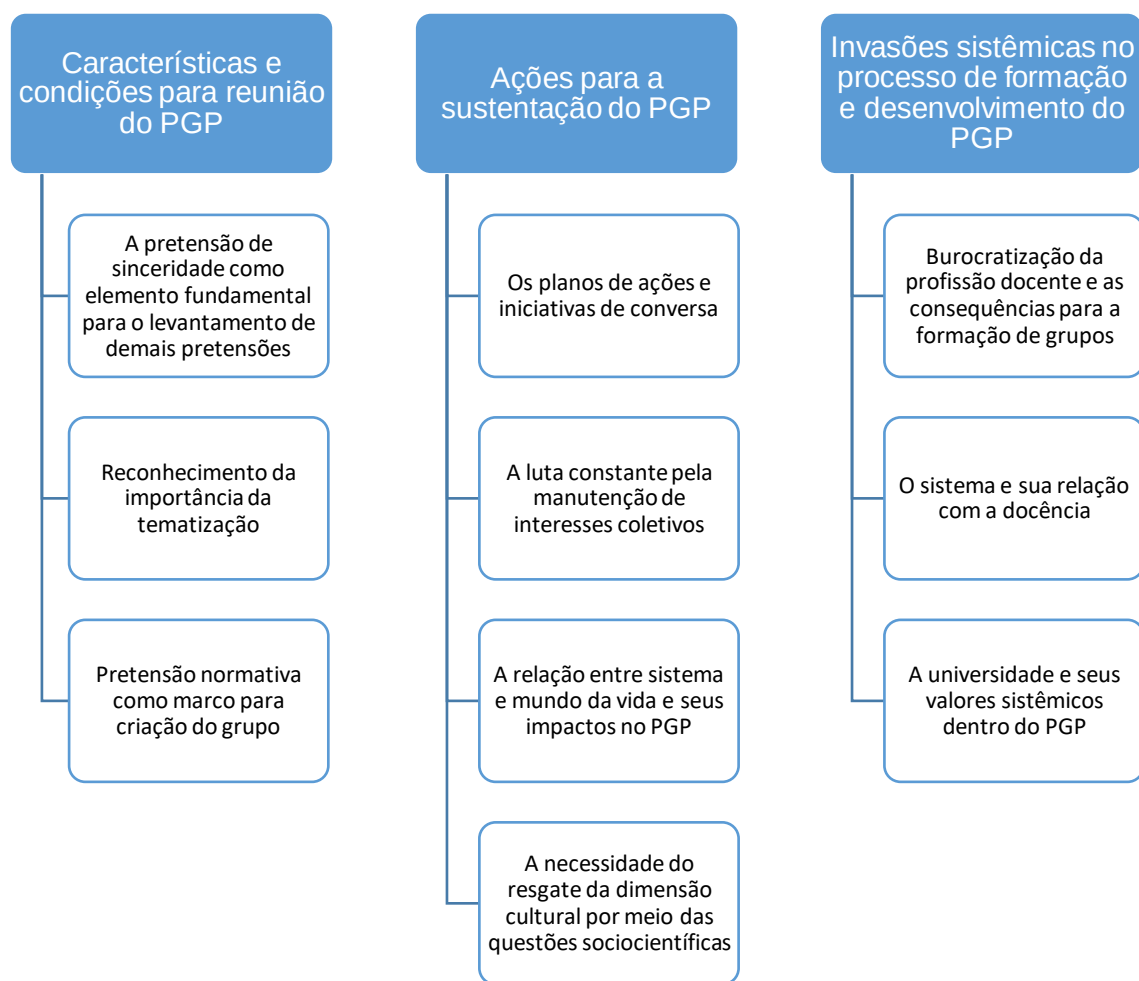
Assim desenvolvemos dimensões que englobam categorias que dizem respeito à constituição de grupo, à manutenção do deste e elementos contribuem para desestabilização do PGP. A primeira dimensão, denominada “características e condições para reunião do PGP, faz referência a categorias que desenvolvem a temática de quais são os processos que envolvem a construção de um grupo de professores nas escolas. Fazem parte dessa dimensão as categorias: “A pretensão de sinceridade como elemento fundamental para o levantamento de demais

pretensões”, “Reconhecimento da importância da tematização”, Pretensão normativa como marco para criação do grupo”.

A segunda dimensão, chamada de “Ações para sustentação do PGP”, contempla episódios relacionados aos processos de luta para manutenção do grupo e da busca pela conversa. As categorias que fazem referência a esta dimensão são: “Os planos de ações e iniciativas de conversa”, “A luta constante pela manutenção de interesses coletivos”, “O conflito entre interesses pessoais e coletivos”, “A tematização das pretensões normativas como resgate do grupo”, “A relação entre sistema e mundo da vida e seus impactos no PGP”, “A necessidade do resgate da dimensão cultural por meio das questões sociocientíficas”.

Por fim, a terceira dimensão, denominada de “Invasões sistêmicas no processo de formação e desenvolvimento do PGP” busca explorar os elementos de invasão sistêmica que interferem na atividade docente e contribuem para a fragilidade do PGP. Fazem parte dessa dimensão as categorias: “Burocratização da profissão docente e as consequências para a formação de grupos”, “O sistema e sua relação com a docência”, “A universidade e seus valores sistêmicos dentro do PGP”.

Assim, com o objetivo de fornecer uma visão geral sobre a estrutura de análise, representamos o sistema completo de dimensões e categorias no organograma a seguir:



Diante dessa apresentação sobre as dimensões e de suas respectivas categorias com a UAs correspondentes, iremos expor agora as categorias subjacentes a cada dimensão e suas respectivas características. As inferências, feitas a partir da análise, foram organizadas por meio de episódios que foram relatados na entrevista.

A organização da análise será orientada pela linha do tempo da entrevista, ou seja, as falas apresentadas estão expostas cronologicamente, uma vez que a entrevista buscou realizar uma construção da narrativa no sentido de criação e sustentação do grupo. Dessa forma, as categorias de análise serão destacadas a medida em que os excertos viabilizarem a inferência. Contudo, para compreendermos

os interesses que orientam nossas inferências descreveremos o significado de cada categoria.

3.4.1. Categorias associadas à dimensão: Características e condições para reunião do PGP

As unidades de análise presentes na categoria “A pretensão de sinceridade como elemento fundamental para o levantamento de demais pretensões” referem-se à importância que professores dão primeiramente ao conteúdo intencional do convite feito pelo coordenador do PGP. Assim, a confiança estabelecida entre os agentes do grupo no ambiente de trabalho contribui para o sucesso do convite à participação do PGP. Entendemos que em situações como esta a pretensão de sinceridade não precisa ser levantada e suporta a emergência de outras pretensões de validade que influencia na conversa para o estabelecimento da formação de grupo.

Para a categoria “Reconhecimento da importância da tematização” as UAs fazem referência à valorização do coordenador do grupo pelo processo de tematização. As argumentações e as decisões tomadas pelo PGP são fundamentais para o processo de desenvolvimento de competências comunicativas. Nesse sentido, tais elementos viabilizam uma busca pelo entendimento por meio do consenso.

Por fim, a categoria “Pretensão normativa como marco para criação do grupo” busca evidenciar que os processos de tematização da pretensão normativa são marcantes para a estrutura do grupo. Os comportamentos, as negociações, o estabelecimento de regras para o debate de argumentos e reconhecimento de uma identidade de grupo são fundamentais para o estabelecimento das reuniões dentro da escola. Nesse sentido, o levantamento da pretensão normativa orienta as ações internas do grupo, e possibilitam a avaliação dos processos de constituição do PGP.

3.4.2. Categorias associadas à dimensão: Ações para a sustentação do PGP

As unidades de análise relacionadas à categoria “Os planos de ações e iniciativas de conversa” contemplam as ações realizadas pelos membros de grupo que notoriamente buscam a superação de um obstáculo da conversa. A elaboração de planos de ações para organização da discussão não necessariamente obtém êxito em sua execução, logo as iniciativas retornam para uma nova coordenação de

ações. Assim, as tentativas revelam uma instância de luta constante para o resgate do mundo da vida no contexto escolar.

Relacionadas à categoria “A luta constante pela manutenção de interesses coletivos” estão presentes UAs que dizem respeito às articulações que o grupo mobiliza para valorizar um objetivo comum. Nesse sentido, tais ações visam o estabelecimento da busca pelo entendimento por meio do consenso em um contexto de conflitos de interesses pessoais e coletivos.

A categoria “A relação entre sistema e mundo da vida e seus impactos no PGP” engloba unidades de análise que referem-se à legitimidade que a estrutura do sistema dá às ações realizadas pelo PGP. Nesse contexto, o grupo de professores também corresponde às demandas e valores sistêmicos que fazem parte do contexto escolar. Assim, as exigências sistêmicas e comunicativas interagem num processo de valorização mútua. No contexto de grupo de professores, as iniciativas de conversa também podem ser orientadas ao debate promovido pela esfera sistêmica, por exemplo, cumprimento do currículo e de metas de avaliações externas, etc.

Por fim, as UAs apresentadas na categoria “A necessidade do resgate da dimensão cultural por meio das questões sociocientíficas” dizem respeito ao potencial que a discussão de temas sociocientíficos possui para o resgate da dimensão cultural do mundo da vida. Nesse sentido, a valorização da cultura para o conhecimento da realidade local se faz importante no contexto da tematização da verdade e para o desenvolvimento de competências comunicativas.

3.4.3. Categorias associadas à dimensão: Invasões sistêmicas no processo de formação e desenvolvimento do PGP

As unidades de análise da categoria “Burocratização da profissão docente e as consequências para a formação de grupos” estão relacionadas as ações em que os docentes são submetidos que não fazem parte da esfera formativa que desejada na profissão de professor. Sendo assim, as exigências que o processo burocrático, que invadiu as escolas, remonta as demandas que os professores devem contemplar em sua atividade, como por exemplo, o número de aulas limitado nas escolas, a pouca identificação com a realidade local e a pouca ênfase na formação no espaço da ATPC, etc. Tais fatos influenciam na esfera do PGP a medida que tais demandas gerem

interesses que não contribuem para o desenvolvimento formativo. O PGP, então, possui a tarefa de explorar e reconhecer esse processo de invasão e problematizá-lo num contexto de solução de obstáculos para a busca pelo entendimento.

À categoria “O sistema e sua relação com a docência” diz respeito a situações em que é possível inferir como elementos de ação estratégica e de exigências sistêmicas já foram incorporadas nas ações dos professores. O imediatismo de ações, a busca pela novidade, a ação desprovida de teoria, são evidências da racionalidade instrumental nesse contexto.

Por fim, a categoria “A universidade e seus valores sistêmicos dentro do PGP” apresenta UAs que refere-se à imposição de valores acadêmicos (de produção, publicação de resultados) que influenciam nas ações dos membros do grupo. Nesse contexto, consideramos que tal postura dos participantes da universidade inviabilizam o processo comunicativo, uma vez que em busca pelo êxito o desenvolvimento de uma proposta comunicativa se torna comprometido.

3.5. O uso da teoria dos atos de fala e de da ação comunicativa habermasiana como um método de análise semântico-pragmático

Diante das considerações teóricas baseadas na ação comunicativa, para compreendermos os processos comunicativos, entendemos que a noção de discurso sob o viés habermasiano é mais complexo e mais completo, inviabilizando o uso exclusivo de alguns dispositivos de análise tradicionalmente utilizados na área de pesquisa em educação científica, como por exemplo, a análise textual discurso, a análise do discurso, análise de conteúdo, entre outras.

Nesse sentido, no aproximamos de um dispositivo de análise que abranja e considere a ação comunicativa, pois segundo Habermas (1996) quando falamos agimos com as palavras. Sendo assim, a consideração de uma força intencional das palavras em um processo comunicativo nos leva a compreender que no dispositivo de análise proposto não se considera somente interpretações, visto que esta pode se referir a um sujeito isolado, o que em nosso caso não é válido uma vez que o intérprete no processo comunicativo também faz parte das construções dos atos de fala. Em outras palavras, as inferências que nos propomos transcendem o valor semântico e consideram o valor intencional dos atos de fala.

se estabelece que a análise dos atos de fala é realizada de duas maneiras, sendo uma análise de seu conteúdo proposicional – construções conjuntas – e uma análise pragmática do processo comunicativo. Em conjunto, o entendimento da semântica e da pragmática dos atos de fala se aproxima do que é esperado de uma análise sob o ponto de vista habermasiano (SILVA e ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2014, p.98).

A partir desta perspectiva, então, podemos nos dirigir a demanda analítica promovida pela própria proposta teórica. Assim, a correspondência analítica apresentada como opção neste trabalho se vê frutífera, uma vez que os questionamentos propostos aqui devem exprimir justamente as tensões, contradições e relações de poder que nem sempre são evidenciados apenas por uma análise semântica.

Ao se referir aos atos de fala, Habermas valoriza a intenção da fala dirigida ao entendimento, pois é a partir dessa proposição que se entende o esforço do falante ao se expressar de uma forma em que seu ouvinte compreenda o que foi dito e o que se pretende ser compreendido. No contexto dessa pesquisa, a proposta desse tipo de análise converge com a iniciativa metodológica da entrevista reflexiva no que se refere ao entendimento do entrevistador e do entrevistado, visto que no processo de registro de dados as reconstruções dos fatos, das ideias e dos valores são realizados coletivamente.

Além disso, a proposta de análise aqui apresentada também possui a intenção de evidenciar os processos de construção de PGP e as intenções, interesses dos entrevistados no percurso de constituição dos grupos. Assim, para compreensão desses processos é necessário resgatar as proposições dos atos de fala que nos permitem inferir a estrutura semântica e intencional das falas dos entrevistados.

Diante da necessidade de compreender tais falas Habermas (1996) apresenta um recorte da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1962) que se baseia em três diferentes atos: locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Tal diferenciação para o autor busca evidenciar e responder que tipos de ações realizamos ao falarmos.

O ato locucionário é a ação de falar em si, de se expressar linguisticamente. Austin (1962) afirma que o ato locucionário deve fazer sentido ao interlocutor e que respeite convenções estruturais da língua falada para que a mensagem seja compreendida. Cabe enfatizar ainda que o contexto da comunicação tem mesma relevância que a própria estrutura da língua uma vez que os significados das palavras

podem depender de culturas e regiões. Para o ato locucionário Habermas aponta que esse tipo de fala refere- à descrição do estado de coisas ou informações sobre fatos e fenômenos. Em nosso contexto, as narrativas geradas na entrevista correspondem à essa categoria de atos de fala.

O ato ilocucionário, representa as falas que em seu conteúdo representam ações, sejam elas de desejos, proibições, pedidos ou ordens. Assim, os atos ilocucionários apresentam intenções explícitas nas falas. Nesse caso, tal atos de fala é relevante para a proposta de pesquisa aqui apresenta no que se refere às quais intenções dos coordenadores de PGP ao relatar os enfrentamentos, argumentar sobre interpretações de fatos marcantes para o grupo e também sobre a reconstrução da história no processo da entrevista. Diante disso, avaliar e inferir as falas no contexto da entrevista se constitui como um elemento importante, uma vez que a única interação ocorrida é entre o entrevistador e entrevistado.

Para o ato perlocucionário Austin apresenta a seguinte noção:

Ainda há outro sentido no qual realizar um ato locucionário e um ato ilocucionário, pode ser realizar outro tipo de ato. Dizer algo frequentemente, ou até mesmo normalmente, produz certos efeitos ou consequências sobre sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes, do falante ou de outras pessoas. E isto pode ser feito com objetivo, intenção ou propósito de produzi-los. Podemos dizer, pensando nisto, que o falante realizou o ato na qual a referência é feita, apenas obliquamente, ou até mesmo sem referência à performance dos atos locucionário e ilocucionário. Chamaremos a realização deste tipo de ato perlocucionário ou de perlocução (AUSTIN, 1962, p. 101).

A partir desse excerto podemos identificar que os atos de fala perlocucionários são aqueles que pretendem causar efeitos no ouvinte. Ainda, o ato perlocucionário não é realizado na linguagem, mas por meio da linguagem, ou seja, são atos de fala dependem, a priori, dos atos locucionários e ilocucionários. Nesse sentido, a compreensão da oração e interpretação desta é necessária para se realizar a análise de um ato perlocucionário.

Embora exista esse contexto, o uso estratégico do ato perlocucionário pode não coincidir com o efeito causado, em outras palavras, para o falante, os objetivos do ato perlocucionário não foram cumpridos.

Diante disso, Habermas (1996) distingue dois níveis de realidade, a do ouvinte (ou intérprete) e do falante (ou observador). Associado a isso também há dois níveis

de comunicação, o linguístico e pragmático que, segundo o autor, referem-se ao conteúdo proposicional da frase e o outro com o ato de fala, respectivamente.

Austin aceita o fato de que o mesmo ato de fala pode ser desempenhado através de frases muito diferentes, encontrando assim uma razão para atribuir ao significado pragmático certa prioridade em relação ao significado linguístico. Em concordância com a utilização coerente da teoria do significado como uso, defende então que o significado da frase (bem como da palavra) é uma função do significado dos atos de fala em que aquele é principalmente utilizado (ibid, p, 71).

Assim, no contexto comunicativo é necessário compreender o conteúdo de verdade da fala e reconhecer as intenções nos atos de fala. Nesse caso o ouvinte é quem solicita as explicações para cada ato de fala, com intenções de compreender o mundo e o contexto das expressões em busca da inteligibilidade da situação.

No contexto da entrevista, buscamos identificar como os processos de atos de fala ocorridos podem relevar, com mais clareza, as atividades que garantem ou prejudiquem a formação de PGP. Ainda, considerando os atos tipos de fala do entrevistado também é possível compreender como as questões sociocientíficas são tematizadas dentro do grupo de professores. Em outras palavras, o destaque dado as QSC no grupo pode identificar a causalidade entre o resgate da dimensão cultural e o desenvolvimento de processos comunicativos.

3.6. A composição de um método de análise de dados

Para além da análise semântica proposta pela Análise de Conteúdo, nos apoiamos na proposta de Neves-da-Silva e de Orquiza-de-Carvalho (2014) no sentido de avaliarmos também os discursos apresentados na entrevista. Sendo assim, dividiremos a análise dos dados em duas etapas.

A primeira consiste pela análise semântica e categorização das unidades de fala e possui o objetivo de apresentar um panorama geral por meio das inferências realizadas. Nesse sentido, nossa intenção é valorizar os processos de construção do PGP, enfatizar os possíveis entraves e organizar as falas segundo os pressupostos de cada categoria.

Em um segundo momento foi dada ênfase no significado dos atos de fala no momento da entrevista como meio de reconhecer os processos comunicativos que envolvem a formação de um PGP. Diante disso, compreender as pretensões de

validade, os tipos de atos de fala em função do significado da frase, nos permite construir inferências que se aproximam da proposta teórica deste trabalho.

Como modelo para esta proposta de análise nos apoiaremos no trabalho de Marques Oliveira (2016) que apresenta, por meio de tabelas, os atos de falas, as sínteses de significados destes, sínteses do significado da frase e uma síntese da conscientização. Nesse sentido, apresentamos um exemplo da análise:

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Agora o início é muito importante, hoje eu vejo isso né. A relação que o professor, que é o coordenador tem com os outros professores. Porque se eu fosse uma pessoa chata, eles não iriam fazer parte do PGP.</i>	Levantamento da pretensão de verdade	O entrevistado aponta que um aspecto importante para a formação de grupos é de como o coordenador se articula com outros professores na escola, não necessariamente dentro do grupo.	Para a formação de um PGP uma das condições necessárias é a articulação entre os professores. Inicialmente isso pode ser um fator determinante para o convite.

3.7. Os resultados e análise da entrevista

Chegada a hora da análise de dados, resgatamos as seguintes questões orientadoras para nossas inferências: Quais são os processos e como ocorre a busca pelo desenvolvimento de um processo comunicativo na constituição de um PGP? E ainda, como as questões sociocientíficas contribuem para o contexto comunicativo ser desenvolvido nesse contexto?

Dessa forma, a entrevista foi realizada via Skype, e, como previsto por Szymanski (2011), foi iniciada com a apresentação da proposta da entrevista e por questões de aquecimento. Assim, o início da conversa se preocupou mais em possibilitar ao entrevistado um contexto em que fosse possível narrar o contexto de

criação do PGP. Em sua narrativa o entrevistado chamou a atenção para o contexto de afinidades entre professores e como isso possibilitou a formação inicial do grupo.

PESQ: *E assim, quando você falou lá que teve a dinâmica do Wash, outras dinâmicas também lá, outras apresentações, isso foi marcante também pra formação do grupo ou não?*

PROF. POMP: *O convite inicial feito pelo grupo é forte, é forte. O grupo que eu falo, o grupo AVFormativa, né. Mas para a constituição do PGP, os primeiros professores a entrarem no PGP são os professores que estavam mais próximos a mim. Por que quando você entra na escola você vai tendo uma maior afinidade com uns do que com outros e vai estabelecendo uma relação de mais amizade. Então, quem iniciou o PGP, de professor, foram aqueles que estavam que eu conversava mais, que era o Prof. Ava professor de química, o Prof. Ner que era o professor de sociologia e o Cord. que era o coordenador. Acho que começamos por esses. Aí tinha algumas participações esporádicas da Bia, da Prof. Gen, da Prof. Are. A Prof. Are ela vem ganhando participação no PGP mais um pouco na frente com o desenvolvimento dos estudos.*

Inferimos que a partir desse excerto, o entrevistado, ao afirmar que a proximidade foi relevante para a formação do grupo, sugere que caso não houvesse tal situação dentro da escola a formação do PGP seria comprometida. Entendemos que as relações entre os processos no contexto profissional permitem a conversa sobre aspectos oriundos do mundo da vida, mesmo a escola sendo uma instituição invadida pelo sistema. Nesse sentido, processos comunicativos podem ocorrer, uma vez que o reconhecendo de atos de fala expressivos garantiu o desenvolvimento de uma confiança entre o professor entrevistado e demais colegas.

Dessa forma, a garantia de que havia conteúdo de veracidade no convite efetuado pelo professor Pomp permitiu o desenvolvimento de outras relações profissionais ainda não exploradas. Diante desse fato, as pretensões de sinceridade foram asseguradas para que outras pudessem ser tematizadas.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Por que quando você entra na escola você vai tendo uma maior afinidade com uns do que com outros e vai estabelecendo uma relação de mais amizade. Então, quem iniciou o PGP, de professor, foram aqueles que estavam que eu conversava mais, que era o Prof. Ava professor de química, o Prof. Ner que era o professor de sociologia e o Cord. que era o coordenador.</i>	Levantamento da pretensão de verdade	Os grupos são formados a partir de proximidade entre os membros num primeiro momento. Após isso o interesse comum é revelado.	O entrevistado aponta que para a formação de PGP somente o convite não é suficiente, mas de onde e quem o faz é tão valioso quanto.

Ao levantar a pretensão de verdade em relação ao convite para a formação de grupo, o entrevistado apresenta que além da proposta ser interessante para os professores há uma componente da amizade entre os sujeitos, uma questão de confiança. Nesse contexto, para o convite, o não levantamento de outras pretensões de validade pode contribuir para a união de docentes num primeiro momento, uma

vez que a confiança entre os docentes pode ser o primeiro passo para a formação do PGP.

Na continuidade da entrevista:

PESQ: Entendi, mais assim, então você tá atribuindo, talvez, uma constituição do PGP mais por pela sua afinidade lá dentro da escola do que da própria proposta em si, que foi apresentada na reunião?

PROF. POMP: A gente não pode falar que foi uma coisa ou só outra coisa, mais o conjunto né. Sem o convite não teria.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Agora o início é muito importante, hoje eu vejo isso né. A relação que o professor, que é o coordenador tem com os outros professores. Porque se eu fosse uma pessoa chata, eles não iriam fazer parte do PGP. Chato que eu falo assim, difícil de conversar, já tivesse ao longo do a história de vida ali dentro da escola e criado certas inimizades ou mal estar. Então pelo contrário, tinha alguns que tinham maior afinidade, então era mais fácil de iniciarem a ideia.

A partir desses trechos, confirmamos a premissa de que um ambiente de constituição de um PGP deve passar necessariamente pela confiança dos professores em relação ao convite feito pelo coordenador do grupo. Entretanto, devemos ressaltar que embora as relações com o coordenador sejam relevantes ela não é suficiente, pois não necessariamente tal confiança é compartilhada entre todos que aceitaram o convite. Nesse caso a categoria “A pretensão de sinceridade como elemento fundamental para o levantamento de demais pretensões” nos permite inferir que tais processos viabilizam tentativas pela conversa.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Agora o início é muito importante, hoje eu vejo isso</i>	Levantamento da pretensão de verdade	O entrevistado aponta que um aspecto importante	Para a formação de um PGP uma das condições

<i>né. A relação que o professor, que é o coordenador tem com os outros professores. Porque se eu fosse uma pessoa chata, eles não iriam fazer parte do PGP.</i>		para a formação de grupos é de como o coordenador se articula com outros professores na escola, não necessariamente dentro do grupo.	necessárias é a articulação entre os professores. Inicialmente isso pode ser um fator determinante para o convite.
--	--	--	--

Novamente, ao valorizar as afinidades para a formação inicial de um grupo de professores, o entrevistado aponta que o início do processo de comunicação pode ser facilitado a medida em que exista uma confiança entre os docentes. Especificamente nesse ato de fala, é revelado que as condições para o convite foi seu modo de agir fora do grupo que garantiu a presença de alguns professores dentro do PGP. Nesse sentido, fatores externos ao PGP influenciam mais no estabelecimento das primeiras reuniões.

Em um outro momento da entrevista, quando perguntado sobre a organização das reuniões o entrevistado aponta que:

PROF. POMP: *No início, porque a proposta, eu lembro que a proposta que a Liz tinha colocado era que não fosse realizado. Que fosse um momento dos professores e não tivesse interferência da instituição. Então, quando a gente sentou, as pessoas que estavam interessados em começar um PGP, a gente começou a olhar o que cada um poderia, que dia, que hora, como. Então, a própria decisão do dia da reunião semanal, foi muito discutida entre a gente. Ai entra a PG2 e a PG1 que já começa a fazer parte da primeira, eu não lembro se ela estava na primeira reunião, acho que sim, desde a primeira reunião. A gente faz essas negociações.*

O contexto narrado pelo entrevistado evidencia processos em que atos de fala regulativos foram proferidos. O contexto analisado, então, determina que a pretensão normativa foi levantada, uma vez que foram expostas a busca pelo reconhecimento

das regras que o grupo deveria possuir, das normas estabelecidas para as reuniões e de como deveria funcionar o PGP.

Tal fato é marcante pois é partir da tematização das pretensões normativas é que as atividades se iniciam. Assim, o contexto de argumentação desenvolvido promove um ambiente em que o objetivo se torne comum para todos. Ou seja, em situações em que as normas são estabelecidas externamente ao grupo haverá um comprometimento no processo de desenvolvimento da competência linguística. Diante disso, acreditamos que processos de enfrentamento do dissenso possibilita a construção de uma proposta comunicativa dentro do PGP. Tal fato se aproxima da concepção da categoria “Pretensão normativa como marco para criação do grupo”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Então, quando a gente sentou, as pessoas que estavam interessados em começar um PGP, a gente começou a olhar o que cada um poderia, que dia, que hora, como. Então, a própria decisão do dia da reunião semanal, foi muito discutida entre a gente</i>	Ato de fala constatativo: descrição	Os docentes buscam decidir qual o melhor para todos em relação ao tempo, horário e período de reuniões.	O entrevistado aponta que a não imposição de um horário, mas sim a discussão conjunta foi uma via fértil para o estabelecimento do PGP.

O entrevistado aponta em sua fala que a participação de todos em decisões internas do grupo é importante para o estabelecimento das reuniões. Assim, a

exposição dos interesses se configura como um primeiro passo para a constituição do PGP.

Na continuidade da entrevista:

PROF. POMP: *Essas discussões, de possibilidade ou não de fazer na HTPC, foram ocorrendo com o passar das reuniões nossas. Porque a gente começou bem uma reunião, duas reuniões, aí começou a escolher os textos pra lê. Só que aí o pessoal começou a falta muito. Teve reunião de PGP, era só eu a PG1 e o PG2. Então a gente começou a perguntar, puxa vida, tá muito difícil para os professores virem nas reuniões. O que que a gente vai fazer? Aí então a gente começou a conversar e aí que veio a proposta de levar pro HTPC. Porque a gente começou a teoriza o que seria o HTPC. Agente, eu, a PG1, o PG2, Começamos a conversar sobre isso, e aí levamos para os professores essa discussão.*

Ao enfrentar dificuldades em relação ao número de professores que compareciam nas reuniões, professor Pomp questiona quais são as justificativas para tal fato. Ao realizar isso, o mesmo identificou a necessidade do desenvolvimento da conversa em conjunto para análise do problema. Resgatamos a fala de Giroux (1997) que indica a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca de quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Nesse, sentido ao levar esse questionamento para PG1 e PG2 o professor reconhece a há necessidade de compreensão da situação de cada membro envolvido.

Inferimos que o posicionamento do entrevistado, nessa situação, é em direção à busca do reconhecimento das condições que afetam o grupo e também pela discussão e debate sobre tais questões. Assim, a valorização do processo de argumentação e identificação das possíveis soluções configura em uma importância à tematização. Somente realizado o processo é que a atividade de levantamento de pretensões de validade se tornar formativas. Ou seja, “a legitimidade do processo formativo é obtida no próprio processo educativo” (Longhi, 2005, p. 10).

Diante disso, percebemos que uma luta inicial das atividades de um PGP é assegurar um ambiente de reuniões em que todos possuem o mesmo direito a fala e busquem contribuem igualmente ao desenvolvimento do grupo. Esses processos

de interação, caso sejam orientados ao entendimento podem proporcionar um processo formativo em que todos os agentes envolvidos na conversa se identifiquem como responsáveis por construir um contexto de comunicação. Sendo assim, a categoria que melhor representa tal fato é “Reconhecimento da importância da tematização”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Essas discussões, de possibilidade ou não de fazer na HTPC, foram ocorrendo com o passar das reuniões nossas. Porque a gente começou bem uma reunião, duas reuniões, aí começou a escolher os textos pra lê. Só que aí o pessoal começou a falta muito. Teve reunião de PGP, era só eu a PG1 e o PG2.</i>	Ato de fala constativo: descrição	A ausência de professores em algumas reuniões permitiu reflexões de mudar de espaço e local das mesmas.	A possibilidade de mudança das reuniões fez o grupo avaliar o contexto de HPTC. Nesse caso, a força do sistema pela cobrança da presença pareceu ser um caminho incipiente, embora desagradável.
<i>Porque a gente começou a teorizar o que seria o HTPC. Agente, eu, a PG1, o PG2, Começamos a</i>	Fala explicativas e uso do ato ilocucionário	A busca pela justificativa de escolhas evidencia comprometimento	A solução dos problemas ocorre em função a manutenção das reuniões.

conversar sobre isso, e aí levamos para os professores essa discussão.		com a proposta de um PGP.	
--	--	------------------------------	--

Ao demonstrar preocupação com a manutenção das reuniões, Prof Pomp. Juntamente com os pós-graduandos avaliaram as possíveis soluções deste problema. Ao considerar a mudança das reuniões para um espaço reconhecidamente invadido pelo sistema, é revelado que as relações de poder para a sustenância do PGP estão sempre presentes. Num primeiro momento, no convite, a decisão dos professores em função da afinidade mostrou um poder do coordenador em função das relações estabelecidas previamente em seu trabalho. Num segundo momento, a não suficiência deste fator promoveu uma inquietude nos presentes da discussão em recorrência a um poder que permitisse a presença dos docentes no PGP. Todavia, a valorização da conversa em grupo evidencia que uma unidade de PGP é buscada.

PESQ: Mas aí o grupo inteiro entendeu que era importante, tipo se reunir em cinquenta minutos, o grupo inteiro eu digo assim, os professores da escola e o pessoal da universidade também?

PROF. POMP: Olha, quem reunia era o Prof. Ava, Prof. Ner, a Prof. Edu e a Prof. Are, que eu me lembro aqui, ah, e tinha a Prof. Eva também. Então são esses professores, é um grupo muito pequeno comparado com todos os professores que trabalham numa escola, então essas pessoas ali achavam importante o estudo do PGP. Porque também, a própria escolha de textos pra serem lidos foi uma coisa de negociação, as pessoas estavam interessados na prova do mérito e a gente com o interesse de fazer aquela prática de estudo, então a gente tentou ver quais texto era comum como interesse de projeto e de professores

PESQ: E aí nessas horas teve muita, todo mundo discutiu muito sobre tudo isso, aí vocês pensaram em conjunto o que deveria ser feito ou foi mais umas decisões tomada meio que, assim, de fora pra dentro, né? Você

pensou, pensou assim, vamos tentar fazer desse jeito e todo mundo vai aceitar ou foi uma coisa pensada, não, vamos fazer todo mundo desse jeito, o que vocês acham sobre isso?

PROF. POMP: *Olha, as decisões sempre eram muito conversadas com os professores. Então eu lembro de... A gente já tinha, o PGP já tinha definido uma lista de leitura. Então, nós professores, que era do PGP, tentava compartilhar o que a gente tinha lido com os professores que ficava ali no horário do HTPC. Mas as decisões eram bem coletivas.*

As falas do professor Pomp, na continuidade da entrevista, revelam que além de propor uma conversa sobre quais condições influenciam para a ocorrência das reuniões, é necessário expor e compartilhar interesses, propondo assim o levantamento de pretensões de validade.

Nessa situação narrada é possível identificar que os interesses apresentados emergem de um contexto pessoal, sendo necessário o compartilhamento de propostas e tematização do conteúdo da conversa. Entretanto, percebemos que, nesse caso, a coordenação de ações é dirigida pelo professor Pomp ao possibilitar a necessidade do desenvolvimento de um objetivo comum dentro do PGP. O coordenador do grupo, então, reconhece a necessidade de organizar os interesses pessoais e dirigi-los em uma situação de debate em que sejam expostos os conflitos entre os interesses pessoais e o de grupo.

Considerando que tal processo ocorreu no início das atividades do PGP, apontamos que além de buscar um reconhecimento partilhado de que a conversa argumentativa é importante para a formação dos professores no grupo, o coordenador possui uma tarefa de propor a discussão dos interesses. Do contrário, caso a força do melhor argumento não prevaleça, estamos diante de um processo em que o êxito não está relacionado ao entendimento, mas sim às ações com respeito a fins. Nesse sentido, articular as vozes dentro grupo configura em processos apresentados na categoria “O conflito entre interesses pessoais e coletivos”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
-------------	------------------------	------------------------	----------------------------

<i>Porque também, a própria escolha de textos pra serem lidos foi uma coisa de negociação, as pessoas estavam interessados na prova do mérito e a gente com o interesse de fazer aquela prática de estudo, então a gente tentou ver quais texto era comum como interesse de projeto e de professores.</i>	Levantamento da pretensão de verdade	Os professores possuem interesses pessoais em primeiro plano no início dos estudos coletivos no PGP.	Em um primeiro momento, a discussão sobre as leituras deve valorizar os interesses individuais em detrimento do coletivo.
<i>Então eu lembro de... A gente já tinha, o PGP já tinha definido uma lista de leitura. Então, nós professores, que era do PGP, tentava compartilhar o que a gente tinha lido com os professores que ficava ali no horário do HTPC. Mas as</i>	Descrição de ações	A escolha pelas leituras foi em comum acordo devido a convergência de interesses pessoais.	O fato dos interesses pessoais serem expostos condiciona uma escolha pessoal tomada por todos. Como ação interna do PGP, a exposição destes interesses se faz necessária para o prosseguimento das atividades.

<i>decisões eram bem coletivas.</i>			
-------------------------------------	--	--	--

Tais trechos mostram o reconhecimento que Prof. Pomp, o coordenador do PGP possui sobre a importância da articulação dos interesses pessoais dentro do PGP. Os aspectos internos ao grupo valorizam a importância do coordenador de ações para a manutenção das reuniões e de constante exposição dos interesses. Embora compreendemos que os interesses dos docentes não necessariamente são genuínos do PGP a articulação desses permite que o envolvimento em dos professores ocorra. Assim, gradativamente a convergência dos interesses pode ser construídas, em certa medida, coletivamente.

PROF. POMP: *Como que todo mundo foi organizando os interesses coletivos e individuais, é isso que você quer saber?*

PESQ: *É. Isso. Como é que você agiu frente a isso também né? Porque você era o coordenador. Como é que você interagiu nisso tudo?*

PROF. POMP: *Eu não lembro nem da onde que veio a proposta. Mas a gente seguiu a ideia que funciona com os TCCs em Ilha Solteira. Que cada professor buscasse o interesse de aprofundamento de pesquisa.*

PESQ: *Uhum.*

PROF. POMP: *Então eu lembro que a gente começou a fazer isso, de o que cada professor queria pesquisar. Então a gente começou a estudar a realidade da escola. E pra entender a realidade da escola a gente usou a tese do LG. Todo mundo queria conhecer melhor isso, pra entender melhor como funcionava a escola da cidade e depois começou a criar seus projetos particulares.*

Diante do conflito de interesses pessoais e coletivos as decisões tomadas foram em reação ao próprio conteúdo. Em sua fala, professor Pomp sugere com isso que não houve sucesso na tentativa de levantamento das pretensões de validade. Sendo assim, as interações do grupo avaliar o que os membros do PGP possuem como interesse comum. Entendemos que tal iniciativa busca unificar o grupo em

função dos conflitos vividos dentro desse contexto. Devido aos problemas da escola exigirem, o tempo todo, resoluções rápidas (que muitas vezes conflitam com os objetivos da educação), tal ação pode ter sido influenciada por essa prática social reproduzida no ambiente escolar.

Assim, a proposta de reconhecimento da realidade para conciliar os interesses se mostrou viável para articulação das novas atividades. Inferimos que a busca pelo conhecimento local é marcada pelo resgate da dimensão cultural do mundo vida. Sendo assim, para um PGP em formação tal resgate se configura como um conciliador dos interesses na busca pelo consenso.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Todo mundo queria conhecer melhor isso, pra entender melhor como funcionava a escola da cidade e depois começar a criar seus projetos particulares</i>	Pretensão de verdade	Para compreensão da realidade é necessário investiga-la.	A busca por estudos que buscam compreender a própria realidade local indica maior desenvolvimento de interesses coletivos.

Podemos notar que a necessidade de conhecer a realidade local para poder intervir e transformar a escola apresenta a convergência de interesses pessoais e nova elaboração de interesses coletivos. A medida em que os interesses coletivos passam a ser cogitados dentro do grupo, o caminho do desvelamento da realidade por meio das QSC se torna mais fértil a medida em que o ato de situar-se dentro da realidade ocorre. Ou seja, o possível estudo de QSC além de contribuir para o desenvolvimento de interesses coletivos, pode ser gerado justamente por iniciativas de elaborações de demandas genuínas do PGP.

PROF. POMP: *As leituras sobre os agrotóxicos também foi um interesse coletivo. Porque todo mundo se identificou muito com o tema, uma vez que*

os professores que participavam, a Prof. Edu, a Prof. Are e o Prof. Ava, eram de Arealva e os pais ou tinham familiares que tinham, tiveram um contato histórico com agrotóxico, inclusive acarretando algum tipo de doença. Então eles viram na história de vida deles que fazia sentido estudar aquilo. A Prof. Des, ela tinha um interesse mais acadêmico, ela tava buscando a pós-graduação, eu acho que era especialização, inclusive ela tava fazendo curso com um ex-aluno também da UNESP de Ilha Solteira que era o FB.

PESQ: *Então, por exemplo, o que contribuiu muito pra uma discussão coletiva, ou pelo menos uma participação mais coletiva entre os professores foi quando o estudo da própria da própria realidade, o estudo da própria história de vida, esse resgate aí ocorreu?*

PROF. POMP: *Foi, foi. Isso foi muito importante.*

PESQ: *Em que medida você acha que isso foi importante?*

PROF. POMP: *Isso foi importante porque eles se sentiram, isso deu significado pra eles estarem ali no PGP. Se viu como? Olha que interessante, os interesses individuais deles faziam sentido com a participação coletiva no PGP*

A partir das tentativas de convergência dos objetivos, professor Pomp avaliar que um fato marcante, para tanto, foi a discussão de um tema local com potencial de estudo sociocientífico. Inferimos que, nesse contexto, um tema sociocientífico é responsável pelo resgate cultural dos indivíduos do grupo e também pelo reconhecimento dos problemas da prática social. Segundo Habermas (2012) é na dimensão cultural em os saberes e tradições construídos historicamente estão presentes, e nesse sentido, faz parte do mundo da vida das pessoas.

Diante disso, a categoria “A necessidade do resgate da dimensão cultural por meio das questões sociocientíficas” nos permite entender que a problematização da realidade e da tematização da verdade permite que os agentes resgatem tal dimensão cultural e identifiquem objetivos comuns dentro do grupo, como por exemplo, compartilhamento de ideias, noções e conhecimentos. Sendo assim, a importância

das questões sociocientíficas se dirige também aos processos de interação intersubjetivos sejam desenvolvidos com viés ao entendimento.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>As leituras sobre os agrotóxicos também foi um interesse coletivo. Porque todo mundo se identificou muito com o tema, uma vez que os professores que participavam, a Prof. Edu, a Prof. Are e o Prof. Ava, eram de Arealva e os pais ou tinham familiares que tinham, tiveram um contato histórico com agrotóxico, inclusive acarretando algum tipo de doença. Então eles viram na história de vida deles que fazia sentido estudar aquilo.</i>	Levantamento da pretensão de verdade	A identificação com um tema sociocientífico local permitiu o desenvolvimento de interesses coletivos.	A aproximação com a história de vida e o reconhecimento da realidade local por meio da tematização da verdade permite a construção de interesses coletivos e desenvolvimento de uma unidade de PGP.

<i>Isso foi importante porque eles se sentiram, isso deu significado pra eles estarem ali no PGP. Se viu como? Olha que interessante, os interesses individuais deles faziam sentido com a participação coletiva no PGP</i>	Fala explicativa e levantamento da pretensão de inteligibilidade	Ao compreender o caminho da conversa na entrevista, o entrevistado conclui sobre a importância das QSC no trabalho coletivo.	As QSC permitem o desenvolvimento de um trabalho coletivo e a articulação com interesses pessoais externos.
---	--	--	---

A partir desses excertos, podemos notar que o desenvolvimento de interesses coletivos foi potencializado pela tematização da verdade por meio da problematização da realidade. Nesse sentido, o trabalho colaborativo e o estudo em conjunto configuram a construção de um contexto democrático do PGP.

PROF. POMP: *Foi. Foi essa relevância que levo para os agrotóxicos. E esse foi o tema que mais chamou as pessoas pra lá. Mas isso só vale pra Arealva. Naquele contexto, eu vou explicar porque. Porque os professores que estavam no PGP, exceto o Prof. Ner. Todos moravam lá. Moravam lá e tinha um histórico de vida ali. Agora se você for pra uma escola onde a maioria é pessoas de fora, a minoria são efetivos, porque o que é legal você trabalhar com professores efetivos, os professores efetivos estão a mais tempo trabalhando naquela escola. Então a escola se torna parte da história deles. Agora os professores que são eventuais, pode ser que estão cada ano em um lugar, é difícil você constitui uma história que cria uma identidade, um interesse local.*

PESQ: *Entendo.*

PROF. POMP: *Então pra aquela realidade do EE, aquelas pessoas que estavam lá se identificaram com o tema agrotóxico e com o interesse de estudar a escola porque estavam ali a muito tempo.*

As falas de professor Pomp valorizam o aspecto da discussão de um contexto local para a formação de grupos. Entretanto, o mesmo sinaliza potenciais situações que inviabilizam essa ocorrência. O fato dos professores, por necessidade, possuírem cargos em diferentes escolas (muitas vezes de diferentes cidades), inviabiliza o envolvimento do profissional com os problemas locais que fazem parte da comunidade. Esse afastamento do contexto escolar, segundo o professor Pomp, não permite que os professores se sintam ativos nos processos de conversa do mundo da vida.

Ao analisar tal situação, entendemos que o processo de burocratização da escola e da visão do trabalho influencia diretamente nas ações dos professores, visto que, para o sistema, esse é a medida mais eficaz de manter a estrutura escolar em funcionamento. Inferimos desse contexto que a participação do professor na escola fica à revelia em função da necessidade de distribuição de cargos para os professores. Nesse sentido, além de evidenciar os problemas da estrutura escolar, tal situação impossibilita o professor de desempenhar suas funções de maneira mais adequada.

Assim, o sistema, por meio de sua organização caótica e burocrática, contribui para o isolamento dos professores e, possibilita o afastamento do professor de suas funções críticas de seu trabalho, reduzindo sua participação na própria escola. Como já mostramos, as críticas de Contreras (2002) sobre tais fatos influenciam na formação de uma racionalidade técnica entre os professores sujeitos a essa situação. Assim, a categoria que engloba tal fenômeno é “Burocratização da profissão docente e as consequências para a formação de grupos”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Foi essa relevância que levo para os agrotóxicos. E esse foi o tema que</i>	Ato de fala explicativo	A participação no PGP e o trabalho com QSC depende do envolvimento	Há uma situação de denúncia: o modo operante do sistema (atribuição

mais chamou as pessoas pra lá. Mas isso só vale pra Arealva. Naquele contexto, eu vou explicar porque. Porque os professores que estavam no PGP, exceto o Prof. Ner. Todos moravam lá. Moravam lá e tinha um histórico de vida ali. Agora se você for pra uma escola onde a maioria é pessoas de fora, a minoria são efetivos, porque o que é legal você trabalhar com professores efetivos, os professores efetivos estão a mais tempo trabalhando naquela escola. Então a escola se torna parte da história deles.		com a realidade local e com os problemas da escola.	de aulas em diferentes escolas) pode inviabilizar o envolvimento do docente com a escola e seus respectivos problemas. Também há um anúncio: o estudo de uma temática sociocientífica local potencializar o envolvimento dos problemas frente as situações problemáticas da realidade local.
---	--	--	---

O prof. Pomp,. em seu processo reflexivo durante a entrevista, conclui que a influência do estudo das QSC no PGP foi marcante, visto que ela permitiu que fossem potencializados o compartilhamento de interesses para a solução de um problema comum. Entretanto, o mesmo apresenta a denúncia que a rotatividade de professores pode inviabilizar tal processo. Ou seja, o contexto externo, de organização escolar, é mais um entrave para a constituição de PGP nas escolas. Nesse sentido, a invasão sistêmica se encontra na própria estrutura escolar solapando a comunicação e atravessando não somente via currículo oficial. Diante disso, os contextos sistêmicos estão armados para quaisquer tipos de transgressões, sendo em nosso caso o trabalho com QSC.

Na continuidade da entrevista:

PROF. POMP: *Em um segundo momento muito importante que chamou a atenção da escola para os trabalhos do PGP foram quando eu, junto com você, fomos para a sala de aula falar sobre o tema agrotóxico, a Prof. Are também com algumas ações, inclusive convidando pessoas pra falar do tema lá dentro e a professora de arte que nem fazia parte do PGP também fez uma atividade falando sobre o tema agrotóxico nas aulas dela. Então o pessoal começo a perceber o quanto que isso era interessante. Isso é uma segunda situação interessante que foi quando o estudo do PGP começou a entrar na sala de aula. Num terceiro momento em que foi importante, foi quando o próximo evento que foi realizado na escola com o pessoal da UNESP, teve a participação também de agentes da secretaria de educação, da diretoria de ensino. É como se fosse assim, se a diretoria de ensino está gostando, porque eu não vou fazer parte disso? Então tem essas questões de interesse aí, nos campos do poder né, que a DE é um campo de poder. Veja a proximidade que a gente tinha com o professor coordenador de física. Ele nem ligava pessoalmente, eu ia lá em Bauru conversar com ele, trazia ele pra escola. Então foi muito, essa influência deu bastante status pro PGP.*

A partir das falas do professor Pomp é possível notar uma dependência que o PGP possui ao se legitimar dentro da escola. Entendemos que a legitimação buscada se direciona em duas frentes. A primeira delas diz respeito como às atividades

formativas que ocorrem dentro grupo geram impactos em suas atividades de docência. Ou seja, como o que ocorre no grupo possibilita melhor sua formação como professor.

A segunda frente refere-se a uma legitimação de agentes externos ao grupo, como por exemplo, a gestão da escola e da Diretoria de Ensino. Nesse sentido, podemos notar que algumas ações realizadas pelo PGP visam convergir com demandas tipicamente sistêmicas. Nesse sentido, o reconhecimento das diferentes exigências que o grupo recebe (além da responsabilidade formativa que o grupo deve ser propor a construir) nos evidencia uma relação entre o mundo sistêmico e o mundo da vida.

Nesse sentido, a categoria “A relação entre sistema e mundo da vida e seus impactos no PGP” revela que ao haver preocupação com a recepção de um membro da diretoria de ensino, professor Pomp revela que é possível que haja interação entre as duas esferas desde que o mundo da vida esteja defendido. OU seja, considerando o PGP como um local de resgate do mundo da vida, as interações com o sistema devem ser realizadas de modo a permitir que a gestão possa compreender as atividades realizadas por meio da conversa e valoriza-las como um meio formativo que interessa a ambos.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Então o pessoal começo a perceber o quanto que isso era interessante. Isso é uma segunda situação interessante que foi quando o estudo do PGP começou a entrar na sala de aula.</i>	Descrição: ato de fala constativo	As atividades práticas dos professores chamaram atenção de outros docentes.	As atividades em sala aula são elementos valorizados pela escola e por instâncias sistêmicas de regulação do ensino.

Num terceiro momento em que foi importante, foi quando o próximo evento que foi realizado na escola com o pessoal da UNESP, teve a participação também de agentes da secretaria de educação, da diretoria de ensino.			
---	--	--	--

As atividades práticas desenvolvidas em sala de aula pelos docentes participantes do PGP fortaleceram o grupo externamente. Assim, o reconhecimento do trabalho do PGP não restringe a formação docente, mas principalmente à formação dos estudantes da escola. Nesse sentido, a valorização do trabalho prático proporciona ao grupo maior poder e autonomia frente as propostas curriculares oficiais. Diante disso, entendemos que um dos elementos de luta contra hegemônica passam necessariamente pelas iniciativas práticas não somente pela efetivação de uma proposta transformadora, mas também pela força e poder que tais intervenções fornece aos professores.

Em momentos em que a entrevista se direcionou a refletir sobre os momentos que não se mostraram como obstáculos para a formação do grupo temos as seguintes falas:

PESQ: *E assim, você disse vários pontos em que colaboraram para a existência do PGP lá né. Por exemplo, o Cord. ele queria fazer uma média com a gestão, você disse. Alguns professores eles queriam mostrar pra DE que o negócio funcionava. Tinha interesses também, desse sentido de querer melhorar, lógico, o desempenho dos alunos, aprendizagem dos*

alunos. E também existiu algumas situações que ocorreram na escola ou no PGP que foram contrárias a essa colaboração?

PROF. POMP: *Foram ruins?*

PESQ: *É.*

PROF. POMP: *Oh, o principal foi a tese do LG. O que mais levô pessoas a não participarem ou usarem esse discurso para não entrar. Porque eles ficaram chateados de se verem ali nos dados daquela maneira. Mas na tese do LG foi uma tese muito boa que mostrou muito currículo oculto da escola. E só que eles não tiveram uma maturidade acadêmica.*

PESQ: *Quando você diz essa maturidade acadêmica, o que que se quer dizer com isso?*

PROF. POMP: *Uma maturidade acadêmica, tipo assim, você lê um texto até o final e entender o que aconteceu. Eles leram um trecho da análise de dados, tava lá no capítulo cinco ou nem leram, a Prof. Are que leu, que tinha que apresenta. Ai ela começou a comentar com os outros na hora do intervalo. Então eles não tiveram nem a leitura do trabalho e julgaram o trabalho inteiro. Então a maturidade de você lê do início ao fim um texto e entender as causas e as ações, houve muita crítica nesse ponto ai. E eu acho que a principal crítica é a semi-formação que foi demonstrado ali, com isso.*

Nas últimas falas do professor Pomp, ao se referir o que ele denomina de “maturidade acadêmica” notamos que houve a necessidade de o PGP avaliar como deveriam ser realizadas as leituras. Nesse sentido, foi marcante a tematização das normas de ação e comportamento do grupo frente aos obstáculos encontrados, visto que isso possibilitou um resgate do grupo.

Assim, interpretamos que o levantamento das pretensões normativas ocorre em momento em que o conflito configura uma situação de luta ou fuga, ou seja, os professores buscam solucionar os problemas das práticas sociais reveladas nas conversas ou abandonam o PGP. Nesse sentido, o que fornece “fôlego” ao PGP são as superações de situações limites que são resolvidas em processos argumentativos

e de debate. Ou seja, inferimos que o levantamento da “Pretensão normativa como marco para criação do grupo” é a categoria que engloba tal situação.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Oh, o principal foi a tese do LG. O que mais levô pessoas a não participarem ou usarem esse discurso para não entrar. Porque eles ficaram chateados de se verem ali nos dados daquela maneira. Mas na tese do LG foi uma tese muito boa que mostrou muito currículo oculto da escola. E só que eles não tiveram uma maturidade acadêmica.</i> <i>Então a maturidade de você lê do início ao fim um texto e entender as causas e as ações, houve muita crítica nesse ponto aí. E eu acho que a</i>	Sentença normativa	O entrevistado se posiciona frente a duas questões: a falta de maturidade dos demais docentes e a importância do desvelamento do currículo oculto da escola	Mesmo reconhecendo que a leitura da tese de LG causou alguns conflitos internos, o entrevistado valoriza a iniciativa de desvelamento do contexto escolar. Ainda, ao se referir a falta de maturidade acadêmica, o mesmo apresenta uma denúncia relacionada à rasura de algumas atividades cotidianas dos docentes do PGP.

<i>principal crítica é a semi-formação que foi demonstrado ali, com isso.</i>			
---	--	--	--

Percebemos diante do excerto que os conflitos gerados pelo desvelamento da realidade podem configurar como um obstáculo. Entretanto, a superação de tal situação configura como um elemento fundamental para a manutenção do grupo. Em outras palavras, a solução de conflitos e contradições permitiram que PGP construísse um conhecimento sobre suas relações internas. Entendemos que a importância de tal fato é reservada a medida em que a força do grupo e a confiança entre os membros e o coordenador de ações é estabelecida. Nesse sentido, o contexto comunicativo tende a ser resgatado em função de novas iniciativas de superação de conflitos.

Ao se referir às dificuldades que os professores tiveram para compreender a proposta de formação de grupos:

PROF. POMP: *Olha, infelizmente eu acredito que isso vem como decorrência da proletarização do professor mesmo, o professor pra ter um salário bacana precisa trabalhar muito. E aí eu não sei como, mas eles tornam o processo de preparar aula tão mecânico que ele exclui da vida dele os estudos. Tem doze, quarenta aulas semanais, vou trabalhar dessa maneira, já trabalho assim já a tantos anos, vou ficar nessas mesmas perguntas, nessa mesma aula preparada. É isso.*

PESQ: *Então por exemplo, uma atividade docente dele acaba se tornando uma coisa corriqueira em que ele não passa, aquilo não faz mais parte da vida dele. Não faz mais parte da história dele mais. É como ele fosse uma, cumpri tabela, porque a vida dele não tá mais ali. Seria isso?*

PROF. POMP: *É, é isso mesmo. E aí ele vai, os professores que vão no PGP pensando que não precisa se esforçar pra tá ali, são os primeiros que saem.*

A narrar sobre suas impressões relacionadas à dificuldade de participação dos professores no PGP, professor Pomp remete ao processo de proletarização da profissão docente. Sob o viés habermasiano, entendemos que as constantes invasões sistêmicas no contexto escolar acabam por inundar o ambiente e tenta solapar o mundo da vida. As ações estratégicas, então, passam a ter maior valor quando os objetivos do trabalho se tornam concorrentes à ação educativa, ou seja, quando a ação comunicativa é suspensa.

Além disso, é possível notar que em suas falas, professor Pomp caracteriza que certeza ações já foram incorporadas às práticas do trabalho docente e se encontram naturalizadas nesse contexto. Tal fato evidencia o processo de colonização do mundo da vida em função de interesses de eficácia que respondem as demandas de Poder e de Mercado. Longhi (2005) nos alerta que para a superação de tal situação é necessário reconhecimento do processo de coisificação do sujeito. Nesse caso, o professor deve primeiramente se reconhecer como um sujeito que representa apenas um transmissor de conteúdo. Assim, o papel do PGP também se configura na reflexão e análise crítica de tais situações. Notamos que tais fatos representam “O sistema e sua relação com a docência”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Eu acredito que isso vem como decorrência da proletarização do professor mesmo, o professor pra ter um salário bacana precisa trabalhar muito. E aí eu não sei como, mas eles tornam o processo de preparar aula tão mecânico que</i>	Levantamento de pretensão de verdade	A realidade opressora e exaustiva sobre o professor inviabiliza melhor desempenho de seu trabalho.	Ao avaliar que condições externas ao PGP influenciam na participação dos docentes no grupo, o entrevistado se posiciona também em relação à seriedade do trabalho do

<i>ele exclui da vida dele os estudos.</i> <i>É, é isso mesmo. E ai ele vai, os professores que vão no PGP pensando que não precisa se esforça pra tá ali, são os primeiros que saem</i>			professor dentro do PGP.
--	--	--	---------------------------------

O entrevistado claramente apresenta duas denúncias. A primeira delas está relacionada ao currículo, cuja estrutura esmaga e prende os professores num contexto que não possibilita muitas opções formativas pessoais e para seus alunos. A falta de identificação do professor com o currículo tem suas raízes nas sucessivas reformas curriculares, assim como denuncia Michael Apple em toda sua obra. “Quase tudo o que se inclui neste esboço (de escolas democráticas) e contrapõe à maioria dos ideais dominantes” (Apple e Beane, 2000, p. 44). Por outro lado, a incapacidade de ações dentro da escola é inserida no comportamento do professor de tal modo que o mesmo não identifica novas possibilidades numa recente chegada ao PGP. Sendo assim, o trabalho do grupo não consiste apenas no convite, mas também de esclarecer seus objetivos de manutenção e de sua importância para a instituição.

No processo de formação de PGP há o compartilhamento de interesses entre a universidade e a escola. Essa interface traz a luz diferentes interesses que são expostos nas falas seguintes.

PROF. POMP: *É, só que uma coincidência, olha que interessante. A PG1 propôs três textos iniciais pra gente, porque a gente ia fazer nossa primeira reunião e a gente não tinha ideias do que ler, então a PG1 propôs uma leitura de um texto que falava sobre como foi negociado a, era um fato sobre um rio. O texto falava sobre como que políticos, agrônomos, o*

peçoal que trabalhava na agricultura, como que eles negociavam o uso e cobrança na água em uma determinada cidade. Esse texto não foi chegado até o final mas a gente teve uma leitura inicial dele e realmente os integrantes não entenderam porque que tem que ler esse texto. Ai quando a gente começou a fazer aquela atividade do Wash, que cada um tinha que trazer um exemplo de questão sociocientífico ou de tema pra transformar em questão sociocientífico, o Prof. Ava tinha proposto agrotóxico.

As falas do professor Pomp alertam que não houve uma interação entre membros no início quando foram propostas leituras. Nesse sentido, ao não reconhecer os interesses e não terem compartilhados suas visões de mundo, não houve um processo colaborativo de compreensão sobre os objetivos do grupo. Nesse sentido, a universidade, com seu rigor teórico e suas concepções, se apresentou como propriedade de conteúdos da verdade, ou seja, não considerou a tematização da pretensão de verdade para o início das atividades.

Tal fato, como esperado, não contribuiu efetivamente para a tematização de conceitos da realidade e tampouco permitiu ao PGP o reconhecimento de problemas das práticas sociais dos sujeitos envolvidos no grupo. Nesse sentido, as ações da universidade tiveram como fim o êxito solapando a busca pelo consenso. Dessa forma, compreendemos que a imposição de leituras e não a decisão conjunta sobre os estudos contribuem para o não reconhecimento do significado de grupo e de formação coletiva.

A universidade, nesse contexto, também deve reconhecer suas limitações e avaliar seus problemas a fim de evitar o processo de colonização do mundo da vida em suas atividades. A interação com a escola então não só contribui para o desenvolvimento do PGP mas também para o desenvolvimento da universidade. Diante disso, a categoria que engloba tais fenômenos é “A universidade e seus valores sistêmicos dentro do PGP”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização

<i>A PG1 propôs três textos iniciais pra gente, porque a gente ia fazer nossa primeira reunião e a gente não tinha ideias do que ler, então a PG1 propôs uma leitura de um texto que falava sobre como foi negociado a, era um fato sobre um rio.</i>	Ato de fala constativo.	No início das atividades do PGP a universidade participou ativamente das decisões.	A universidade apresenta seus valores e interesses no processo de formação do PGP
---	-------------------------	--	---

As diferentes vozes no processo de formação do PGP contribuem para o reconhecimento da diversidade dos interesses ali expostos. A pluralidade de interesses pode se configurar como um problema enquanto as relações colaborativas e ainda não forem concretas. Nesse sentido, no processo formativo do coordenador de ações o equilíbrio de demandas não ocorreu e, conseqüentemente, o argumento mais poderoso (no sentido das relações de poder) venceu. Assim, a situação pareceu confortável para a universidade, visto que seus valores se tornaram importantes dentro grupo. Contudo, podemos notar que tal comportamento causou um entrave na luta pela conversa e busca pelo entendimento.

A se reportar a como os estudos no PGP influenciaram nas atividades em sala de aula, o professor Pomp narra:

PESQ: Entendi. E assim, quando você identificou lá, na leitura dos agrotóxicos, eles tinham interesse mesmo de conhecer sobre os agrotóxicos e tudo mais. E o que que aconteceu depois disso? Logo teve a iniciativa de levar em sala de aula. Ou, não, vamos estudar mais. O que que aconteceu?

PROF. POMP: *As ideias de construção de sequência didática eu não lembro cronologicamente. Mas eu lembro que era uma proposta do grande grupo de pesquisa. E o Dir. também começou a questionar a gente por que que os nossos grupos não iam pra sala de aula. Eu não sei cronologicamente quem veio primeiro, mas eu lembro dessas, da orientação do grande grupo de pesquisa, quanto uma cobrança da direção. E aí que a gente começou a desenvolver essas atividades. A gente fez, a gente tentou várias coisas, várias ações nossas ficaram incompletas. Eu falo, quando a gente começou, quando todo mundo apresentasse uma proposta de pesquisa, eu só lembro da Prof. Eva apresentando.*

[...]

PESQ: *Entendi. E aí quando começou este planejamento, como é que foi assim, como é que foi o planejamento da sequência e etc.*

PROF. POMP: *Eu não acredito que a gente fez um planejamento coletivo. Foi só a proposta. Ela criou a proposta de ser sequência didática, falou como ele ia acontecer e executou.*

As falas do professor Pomp revelam que o conflito de interesses pessoais e coletivos ocorre em diversas situações de grupo. No planejamento de atividades, o mesmo aponta que embora a construção de saberes relacionados ao conteúdo de agrotóxicos tenha sido coletiva, a preparação das atividades práticas foi isolada e pouco refletiram no desenvolvimento mútuo.

Voltamos a enfatizar que a organização dos planos de ação dos membros de um PGP deve ser orientada pelo compartilhamento de um objetivo comum. Sendo assim, ao apenas apresentar sua proposta e entendendo ela como estabelecida e fechada os membros do grupo rejeitam provisoriamente a noção de construção conjunta de saberes. A partir disso, compreendemos que o processo de construção de uma identidade coletiva de grupo é penosa e longa, sendo o coordenador como o principal articulador para que isso ocorra.

Observamos também que, embora houve um processo de reconhecimento de objetivos comuns na discussão de temas sociocientíficos, é necessária a manutenção do ambiente colaborativo. Diante disso, o papel do coordenador de ações deve buscar

que gradualmente os interesses pessoais sejam vistos e tematizados no grupo pela busca do entendimento. Todavia, o esforço deve para se manter tal situação deve sempre ocorrer, visto que o processo de colonização do mundo da vida é constante.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Eu não acredito que a gente fez um planejamento coletivo. Foi só a proposta. Ela criou a proposta de ser sequência didática, falou como ele ia acontecer e executou.</i>	Tematização da verdade	O entrevistado se posiciona em relação aos trabalhos feitos pelo PGP.	Embora os professores tenham trabalhado em conjunto, não houve colaboração mútua.

A partir desse trecho, entendemos que o trabalho em função da comunicação e pelo desenvolvimento de um espaço democrático é uma luta constante. Apple e Beane (2000) sinalizam que “a ideia de uma participação abrangente nas questões escolares [...] não é tão simples com um convite a participação, até porque o direito a palavra introduz questões como é que vários pontos de vista [...] se equilibram (p. 33)”. Nesse sentido, o em sua concepção deve ser o espaço em que a formação comunicativa valorize o trabalho colaborativo em função do desenvolvimento de uma espaço democrático.

Ao remeter sobre as decisões do grupo de reunir no horário da ATPC para conseguir equilibrar a rotina de trabalho e de estudo, professor Pomp descreve:

PESQ: *A tá. E como é que foi dentro da HTPC, porque que saiu da HTPC depois?*

PROF. POMP: *Porque o combinado de fazer, o primeiro combinado foi, metade coordenação e metade PGP. A orientação da HTPC inteiro. Então*

na nossa metade da coordenação eles nunca respeitavam o horário. E aí ia engolindo nosso tempo. E quando depois passou a ser um HTPC da coordenação e um HTPC do PGP, a gente pensava em ações que envolvia todos os professores. Porque foi um combinado com a coordenação. Ah, já que tá na HTPC tem que trabalhar com todo mundo, não pode trabalhar separado. E aí a gente fazia proposta de trabalho, estudo, análises que ninguém comprava. Ninguém fazia, então a gente que era vozes ecoando ali. Não tava contribuindo nem pro PGP e nem pros professores.

PESQ: *E esses outros professores tinham essa característica que você falou lá no começo que eles não eram da cidade ou alguma coisa desse tipo ou não? Ou eram todos dali?*

PROF. POMP: *Tinha gente que era dali e tinha gente que era de fora, tinha dos dois. Então, a gente achou, bom, PGP tem que fazer os nossos estudos, a gente não tá conseguindo avançar nos estudos porque a gente tem que preparar coisas para o público que não querem estar com a gente. Então foi que a gente decidiu sair do PGP, do HTPC.*

PESQ: *Então no HTPC tinha elementos que não contribuía pro desenvolvimento do próprio PGP.*

PROF. POMP: *É. Quando não era a coordenação querendo dar recado ainda, era os professores que ficavam apáticos com as nossas ações. Não contribuía nada. Nesse caso é melhor um grupo pequenininho discutindo, conhecimento sendo produzido e prendido, do que um grupo grande que não colabora com nada.*

A expressar seu descontentamento com a iniciativa de reunião na ATPC, professor Pomp apresenta as condições que levaram sua insatisfação. Primeiramente, a divergência grande de interesses devido ao número elevado de professores gerou um desconforto para todos sujeitos presentes. Assim, houve um choque nos professores do PGP que se encontravam num processo de tentativa de desenvolvimento de atividades formativas e aos professores que não compartilhavam desse interesse.

Além disso, a ATPC sendo um local de aviso e regulamentações ela representa um local de coerção, seja pela maneira de como os recados são dados ou pelo conteúdo destes. Por exemplo, é comum nas ATPC serem requisitado melhores índices de desempenho dos alunos, mas não a discussão de como isso pode ser feito coletivamente. Nesse sentido, o compartilhamento de objetivos entre professores e professores e entre gestão e professores é comprometida.

Tal processo se configura como uma burocratização do trabalho docente, ou seja, os professores apenas se encontram por uma demanda normativa, pois sabem que tais reuniões pouco contribuem para sua formação. A encontrada pelo PGP em reação a isso foi sair da ATPC, mesmo que houvesse maior carga de trabalho. Diante disso, percebemos como os processos burocráticos inviabilizam a construção de grupos de professores dentro das escolas. Sendo assim, a categoria que engloba tais fatos é “Burocratização da profissão docente e as consequências para a formação de grupos”.

Ato de fala	Síntese do ato de fala	Síntese do significado	Síntese da conscientização
<i>Porque foi um combinado com a coordenação. Ah, já que tá na ATPC tem que trabalhar com todo mundo, não pode trabalhar separado</i>	Ato de fala ilocucionário	O entrevistado apresenta um desejo de todos os professores participarem da reunião com o PGP.	O entrevistado assume um posicionamento sério em favor do trabalho coletivo dentro do PGP. Tal posicionamento é contrário a participação do PGP na ATPC
<i>Então, a gente achou, bom, PGP tem que fazer os nossos estudos, a gente não tá</i>	Descrição	As atividades do PGP foram descaracterizadas.	Dentro de um espaço burocratizado o PGP não consegue se desenvolver.

conseguindo avançar nos estudos porque a gente tem que preparar coisas para o público que não querem estar com a gente. Então foi que a gente decidiu sair do PGP, do HTPC			
---	--	--	--

Por representar uma luta constante para a manutenção do PGP o professor Pomp chega a seguinte conclusão.

PROF. POMP: *É. É então, eu vejo que foi uma luta muito grande. Se o PGP fosse o PGP, se o grupo de pessoas ali fosse PGP, o interesse de se manter ele não deveria ser reafirmado toda reunião, todo encontro. É como se a gente tivesse que, todos esses anos que a gente trabalho lá, ficava pensando, gente, vamos lá, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Oh, o que ficou de mim de lembrança, já faz bastante tempo, com certeza eu perdi muitas lembranças né. Mas o que ficou em mim mais forte é como que eu cansava de ficar planejando coisas para o grupo ficar vivo.*

PESQ: *Você atribuiu que então, boa parte do seu trabalho era manter o grupo vivo? Manter o grupo funcionando.*

PROF. POMP: *Exatamente. Porque se o grupo fosse um grupo, isso ia ser um esforço de todos, não só meu e de vocês da academia, nós. Entendeu?*

PESQ: *Uhum. E você percebeu, e você teve essa responsabilidade durante os dois anos que você teve no grupo, ou se foi percebendo que essas questões ela foi, por exemplo assim, no sentido do trabalho muito grande e depois foi meio que diluindo dentro dos membros do grupo ou não? Sempre esteve na sua mão isso?*

PROF. POMP: *Sempre, sempre. Do início ao fim que eu saí. Minha preocupação sempre foi planejar coisas para que o grupo existisse, para que o PGP existisse.*

A insatisfação pelo cansaço do professor Pomp nos revela que é constante o conflito de interesses dentro do PGP. Cabe enfatizar, tais conflitos não configuram necessariamente num processo de tematização, pois os interesses têm diferentes naturezas, pessoais, sistêmicos, etc.

Reconhecendo esse esforço contínuo, professor Pomp avalia que em nenhum momento o PGP construiu uma identidade de grupo em que todos se preocupariam com a manutenção de uma organização comunicativa. Entendemos a partir dessas falas que, por se tratar de um grupo presente na escola, tais conflitos de interesse ao não serem resolvidos contribuem para o desenvolvimento de ações com direito a fins, como foi observado no planejamento das atividades práticas.

Diante disso, embora ocorra momentos em que os objetivos são compartilhados, os momentos de enfrentamento não necessariamente ocorrem. Tal característica nos indica duas situações. Primeiro, os sujeitos membros no grupo estão em desenvolvimento de suas competências linguísticas ou estão em estados formativos diferentes. Outra possibilidade é que as constantes invasões do sistema ainda conseguem prejudicar o levantamento das pretensões de validade.

PROF. POMP: *O esforço foi sempre. Passando essa questão do agrotóxico, o pessoal já queria mudar de tema e queria desenvolver outras questões sociocientíficas. E eu sempre questionava o pessoal se a gente tinha desenvolvido uma questão sociocientífica. Porque pra mim a gente fez uma abordagem de um tema, não necessariamente a gente explorou ele, na amplitude dele, pra mim não fazia sentido ter outros temas, outras questões. Mais a gente acha que... eu me lembro da gente ter feito um levantamento de outros possíveis temas para estar sendo trabalhados [...] Eu era resistente e ainda sou, porque o entendimento de questão sociocientífica é bem mais complexo. Porque uma coisa é você desenvolver uma questão sociocientífica, você vê realmente os impactos*

tecnológicos, a tecnologia envolvida, a ciência, os impactos sociais. Conhecimento específico ali dentro, de química, de matemática, de física, do português. A gente não fez essa dissecação desse tema a esse nível. Pra criar uma sequência didática contendo tudo certinho. Pra mim o que a gente fez foi um ensino por tema. Um ensino por tema. Não foi um desenvolvimento de uma questão sociocientífica.

O imediatismo da escola e busca por novidades são referidas nas falas do professor Pomp. Ao mostrar sua insatisfação com a incompletude (a seu viés) é evidente que embora as questões sociocientíficas proporcionem um processo de resgate da dimensão cultural do mundo da vida há a necessidade de reconhecer os problemas das práticas sociais correspondentes à realidade investigada.

Nesse sentido, o processo se torna retroalimentativo. De um lado o resgate do mundo da vida e do outro o investimento nos potenciais formativos que tal resgate proporciona. Assim, a medida em que a tematização da verdade seja levantada, o processo argumentativo deve se direcionar ao mundo social após a validação do argumento mais forte. Ou seja, processos de avaliação das normas, dos procedimentos que o grupo deve estabelecer devem sempre coexistir após o desvelamento da realidade local. Diante disso, inferimos que a pressão curricular contribui para que a tematização normativa não ocorra nesse contexto, caracterizando um fenômeno que se enquadra na categoria “A relação entre sistema e mundo da vida e seus impactos no PGP”.

Com isso, ao expressar sua perspectiva de continuação das atividades do PGP ao final do projeto, o professor Pomp diz que:

PROF. POMP: *A gente levou os professores pra conversarem, a lerem e a discutirem, só que foi um processo, fez parte de um processo. Agora, que eles chegaram a um ponto assim, bom, somos o PGP, vamos agora continuar nossas atividades, eu não acredito nisso.*

PESQ: *E o que que você precisa pra isso acontece?*

PROF. POMP: *Tempo. Tempo, muita conversa. Conversa, assim, pessoal discute o significado de tudo mesmo.*

PESQ: *Esse significado de tudo é, o que você quer colocar dentro disso tudo? Assim, significado de ser professor?*

PROF. POMP: *Significado do PGP. Por que nós estamos aqui? O que que é possível fazer aqui dentro? O que a gente ganha com isso? É que essas perguntas não ficassem só veladas, mas que fossem feitas e a gente construísse um sentido comum. Eu acredito que a gente discutiu bastante nesse âmbito aí. Direto a gente perguntava por que estava ali. Só que, pelo menos direto eu, você e a PG1 tentava responder essa pergunta. Mas poucas vezes essas perguntas foram feitas.*

Ao valorizar que deva haver conversa, o professor Pomp remete que tais ações devem ser dirigidas à compreensão do PGP pelo próprio PGP. Segundo Habermas (2012) é no mundo da vida em que saberes cotidianos, da cultura, da sociedade e da personalidade são construídos. Assim, a “conversa” referida pelo entrevistado converge com a concepção de uma ação comunicativa, pois é somente nela que o reconhecimento da verdade, das diferenças e das intenções são válidas para a formação.

A tese de Longhi (2005) afirma que para o desenvolvimento de uma ação educativa deve haver necessariamente uma ação comunicativa. Nesse sentido, a formação não somente dos professores mas também dos alunos envolvidos com estes se dá por meio da conversa, seja no âmbito de formação de grupos ou na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento no qual se está preparado para reunir todos os indicadores apontados durante a análise dos dados. O material registrado e analisado pode então ser interpretado em sua totalidade de forma com que sejam reunidas todas as ocasiões em que houve a reflexão e o envolvimento dos participantes desta pesquisa. Dessa forma, nossas interpretações podem, enfim, ser apontadas na direção de nossa questão de pesquisa.

Esta pesquisa teve como problema inicial investigar quais são os entraves e contribuições das questões sociocientíficas para a formação de pequenos grupos de pesquisas nas escolas. Sob a luz do referencial habermasiano, defendemos que a formação continuada de professores deve ser orientada pela comunicação em busca do entendimento. Tal contexto teórico nos permitiu avançar na concepção de luta pela criação de um espaço democrático, que represente as iniciativas comuns e que possuam objetivos de transformação da realidade escolar para um ambiente com menos desigualdades.

No contexto de formação de professores, o PGP nos revelou ser um local em que há a confluência de diversos interesses. As exigências sistêmicas são expostas por meio do currículo, pela forma de organização escolar e pela própria inserção da universidade nesse contexto. Ainda, os interesses privados e particulares são expostos dentro do grupo e devem ser organizados por coordenação de ações. Nesse sentido, a figura central que promove tal organização é o coordenador do grupo, nosso entrevistado.

Como método de registro de dados a entrevista reflexiva apresentou duas características importantes. A primeira consiste na avaliação de que ela se mostrou frutífera para emergência de evidências que nos permitiu identificar e analisar os contextos, a realidade e as ações que ocorrem no processo de formação de um PGP. Por outro lado, ao analisar os atos de fala registrados, notamos que há um padrão de comportamento no discurso do entrevistado. Entendemos que tal padrão consistiu pela própria estrutura de uma entrevista em que as narrações e análises são mais frequentes, ou seja, não há o uso de discursos que são subjacentes aos discursos relacionados às ações teleológicas.

Os dados analisados nos permitiram concluir sobre diferentes aspectos relacionados à formação de um PGP. Em relação aos processos comunicativos, notamos que os processos de tematização são fundamentais para o resgate da ação comunicativa no contexto escolar. No levantamento das pretensões de verdade e normativas, a tematização de tais conceitos permitiu, por vezes que os interesses particulares fossem expostos e coletivamente articulados pelo coordenador de ações. Nesse contexto, tomadas de decisão sobre horários de reuniões e mudanças estruturais no PGP se configuraram como situações limite nas quais sua superação promoveu maior identificação entre os membros do grupo pela busca ao entendimento.

Ainda, o favorecimento da conversa foi proporcionado pela confiança dos docentes em relação ao coordenador do grupo, Prof Pomp. Interpretamos que tal situação ocorre pela não necessidade de levantamento das pretensões de sinceridade por parte dos membros do PGP, principalmente no início das atividades. As pretensões de sinceridade, nesse caso, foram resguardadas pela confiança no convite e no trabalho desenvolvido pelo entrevistado em sua trajetória profissional dentro da escola. Sendo assim, uma vez assegurada e legitimada a competência do coordenador em articular as demandas de um grupo, o PGP conseguiu estabelecer suas reuniões periódicas.

Por outro lado, as dificuldades apresentadas pela diversidade de interesses particulares no PGP se apresentaram como elementos que inviabilizaram a conversa. Tal fato foi denunciado pelo entrevistado principalmente nas tentativas de expansão e manutenção do grupo via entrada nas ATPC. Diante da pluralidade de ideias e interesses, a coordenação de ações tornou-se comprometida a medida em que novas situações inesperadas e problemáticas surgiram.

No espaço da ATPC foi possível notar que são diversas as interferências externas que inviabilizam a manutenção da conversa. Primeiramente a estrutura controlada da ATPC e a presença de docentes desinteressados com a proposta, por vezes, prejudicou o desenvolvimento das reuniões. Em segundo lugar, a estrutura escolar, com a constante rotatividade de professores, não permite o envolvimento dos docentes com as problemáticas locais e de inserção na comunidade escolar. Nesse

sentido, as reuniões de ATPC, por convergir todos esses entraves, não se mostrou como um local frutífero para o resgate da ação comunicativa.

Ainda, a representação de demandas sistêmicas para o estudo de temas que tiveram como meta a premiação financeira aos docentes também se configurou como uma situação de não conversa. Entendemos que esse fato deve ao fato dos interesses coletivos não ser valorizados no início das atividades do PGP.

Em relação ao contexto interno ao grupo, o surgimento de diferentes demandas causou desconforto nos membros do PGP e criou uma instabilidade na tentativa de desenvolvimento de um contexto comunicativo. Nesse sentido, as demandas passaram a se orientar para o aspecto coletivo a partir da iniciativa de estudos em relação às questões sociocientíficas.

A partir da avaliação do envolvimento dos docentes nas atividades do PGP, o entrevistado apresentou uma conclusão de que as QSC podem ter permitido um desenvolvimento de um contexto em que os objetivos se tornaram comuns. Analisamos esse fato como uma possibilidade do desenvolvimento de questões genuínas criadas dentro grupo pelos professores. Essa característica pode vislumbrar que efetivamente o trabalho com QSC possibilita um olhar para a própria experiência de vida, reconhecimento dos problemas locais e escolares, e, ainda uma tematização da verdade e problematização da realidade.

Entretanto, foi evidenciado na entrevista que, embora os objetivos tenham se tornado comuns, o trabalho colaborativo não ocorreu, reduzindo o potencial interdisciplinar da proposta. Ou seja, o avanço democrático de um grupo se que posiciona frente a temáticas sociocientíficas locais ainda é incipiente. Com isso, valorizamos as iniciativas futuras de pesquisas que avaliem o potencial comunicativo das QSC no processo de formação de grupos dentro das escolas.

Por outro lado, na contramão do currículo oficial, as QSC se mostraram promissoras a medida em que atividades práticas desenvolvidas pelos docentes foram concretizadas e reconhecidas dentro e fora da escola. A participação da DE e o interesse gerado pelo trabalho do PGP nos permite inferir que o desenvolvimento de temas sociocientíficos representa uma arma na luta contra a hegemonia. Além disso,

devido ao enfrentamento do currículo oficial as QSC podem representar uma transgressão à política escolar dominante.

Cabe enfatizar que o papel da universidade nesse contexto foi de suma importância para o estabelecimento do PGP. As contribuições se direcionaram tanto na organização das atividades, quanto na sugestão de estudos e leituras. Todavia, como apontado nos dados, há restrições no modo de como a universidade se insere dentro do grupo, visto que as intervenções dos pós-graduando não devem representar mais uma demanda externa ao PGP. Nesse sentido, um avanço na compreensão de formação de pequenos grupos de pesquisa deve ser dado na direção da investigação da universidade dentro do contexto escolar. Ou seja, quais podem ser as perspectivas da universidade num trabalho colaborativo com a escola? Ou ainda, quais são as possibilidades formativas que a inserção da universidade representa na formação de PGP?

Embora a identificação de inúmeros entraves para a formação de um PGP na escola, notamos o potencial que o estudo de e sobre questões sociocientíficas apresenta para o resgate da cultural e da conversa entre os professores. Salientamos que nesse processo a luta deve resistir sempre uma vez que a conversa nunca está garantida num espaço que é constantemente invadido pelo sistema de diversas formas poderosas. Assim, o trabalho democrático dos professores deve ser sempre levado a cabo e defendido a todo instante, assim como a busca pela manutenção de existência de um PGP. Diante disso, compreendendo que nossa perspectiva teórica sobre formação de professores ainda esteja distante, os esforços para a luta e o mapeamento das condições que envolvem esta caminhada sejam cada vez mais investigados.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A.. O argumento por escolas democráticas. In: _____(orgs). **Escolas Democráticas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 174 p.1962.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BORTOLETTO, A. **Formação Continuada de Professores: A Experiência de uma Temática Sociocientífica na Perspectiva do Agir Comunicativo**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), 2013.
- CARVALHO, W. L. P. A abordagem de questões sócio-científicas na formação de professores de biologia. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v.Extra, p.941-946, 2011.
- CAVALCANTE, A. R. A racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas. **Educação e Filosofia**, v.15, n.29, 2001.
- CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e história de formação de professores de ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Bauru, 2010
- CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa** (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** (50ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999;
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HABERMAS, J. **Teoria da Ação Comunicativa I**. São Paulo. Martins Fontes 2012.
- HABERMAS, J. **Racionalidade e Comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática** in: Estudos Avançados, Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo, USP, v. 3, n. 7, p. 4-19, set./dez. 1989.

LOPES, N.C. **A constituição de associações livres e o trabalho com as questões sociocientíficas na formação de professores**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

MARTÍNEZ PÉREZ, L. F.; CARVALHO, W. L. P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v.38, p.727-741, 2012.

MINAYO, M. C., DESLANDES, S. F., & GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

LONGHI, A. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MARQUES OLIVEIRA, A. **A formação continuada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: busca de ressignificação por meio do agir dialógico-comunicativo**. 2016. 253.f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016

MÜHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. 1. ed. Passo Fundo - RS: UPF Editora, 2003.

OLIVEIRA, R. D., & OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para transformá-la. Em C. R. Brandão, **Pesquisa Participante** (pp. 17-33). São Paulo: Brasiliense, 1999.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L., CARVALHO, W. L. P. A história de grupo de pesquisa. In: ORQUIZA-DE-CARVALHO, L., CARVALHO, W. L. (Org.) **Formação de professores e questões sociocientíficas no ensino de ciências**. 1ª ed. São Paulo. Escrituras. 2012.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. **Science Education for citizenship: Teaching socio-scientific issues**. USA: Open University Press, 2003.

REIS, P. e GALVÃO, C. The Impact of Socio-Scientific Controversies in Portuguese Natural Science Teachers Conceptions and Practices. **Research in Science Education**, v.34, n.2, p.153-171, 2004.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, M. R. (Org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHAW, C.K.Y. **Teoria Hegeliana da burocracia moderna**. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, vol. 7, nº 1, 1992

SOARES, M. N. **Sentidos sobre o Ensino de Biologia e sobre a Trajetória Formativa: as Vozes dos Licenciandos sob a Égide da Perspectiva Crítica**. 2009. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

SUTIL, N. **Negociações e formação de professores de física: construções conjuntas e resolução de conflitos em problematização da prática educacional**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. Bauru, p. 227. 2011.

SZYMANSKI, H. **A entrevista reflexiva na educação: a prática reflexiva** (4ª ed.). Brasília: Liber Livro, 2011

TRAGTEMBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEIDLER, D. L., SADLER, T. D., SIMMONS, M. L., & HOWES, E.V. . Beyond STS: A Research Based Framework for Socioscientific Issues Education. **Science Education**, 89 (3), 2005

APÊNDICE

Apêndice 1. Transcrição da entrevista do professor Pomp

PESQ: Bom, então, só pra é... queria esclarecer algumas coisas da entrevista Professor Pomp, pra gente ficar mais tranquilo assim. A entrevista ela tem um cunho mais reflexivo, então a gente vai como se fosse mais uma conversa, daí a gente tenta também construir algumas coisas e menos fica eu respondendo pra você, você respondendo pra mim e eu só perguntando, sabe? Então, algumas horas da entrevista é bem capaz que a gente pare pra discutir um assunto, nós dois mesmo, como se fosse uma conversa em que nós dois somos responsáveis por chegar em certas conclusões as vezes e etc.

PROF. POMP: Tá.

PESQ: Beleza?

PROF. POMP: Beleza

PESQ: Então, eu pensei assim, pra gente começa, tentar lembrar, fazer uma estrutura cronológica de como começou os PGPs e tal, então as perguntas vão seguir mais ou menos essas ideias né, de ordem cronológica. Eu vou perguntando umas coisas que aconteceram mais pro começo e depois a gente vai avançando pra tenta entende como foi desencadeando aos poucos as ideias no grupo, o que você entende pelo grupo.

PROF. POMP: O grupo de pesquisa formativo ou o grupo PGP?

PESQ: O PGP lá de Arealva, no caso.

PROF. POMP: Tá.

PESQ: Ai você foi escolhido porque você era o coordenador e assim eu to conversando com as pessoas que eu julgava que eles eram os coordenadores de ações dos PGPs, aqueles que organizavam o PGP e conseguiam hã... é... estruturar as vontades que é o que a gente quer discutir um pouco aqui. Pode ser?

PROF. POMP: Pode ser.

PESQ: Bom, beleza. A primeira ideia assim que eu queria que você tentasse falar era como que você pode conta como foi esse desenvolvimento do PGP lá em Arealva, como foi a proposta, tanto da universidade quanto a proposta que vocês tentaram discutir na escola pra viabilizar esse PGP lá dentro, como é que foi?

PROF. POMP: Bom, primeiro teve a reunião com, lá na AV formativa quando a Liz faz a proposta do Projeto OBEDUC.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: E como eu estava voltando algo AV formativa, então eu recebi a notícia diretamente da Liz.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Então ela falou da proposta do OBEDUC de que cada ex-aluno que trabalhasse na escola pública, coordenasse um pequeno grupo de pesquisa. Então eu aceitei e eu lembro que mais pra frente ela me ligou, eu tava até no ônibus, ligou no celular falando assim: “Olha, é verdade, já tô, já tô colocando você aqui na lista do projeto”. Ai eu confirmei alguns dados pra ela pelo celular comecei a dividir o aluguel com o diretor, né, o Dir. , então a gente conversava muito, então o que favoreceu foi que eu tinha muito tempo conversando com ele, porque ele era meu colega de aluguel.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Então eu expliquei pra ele o que era o projeto, qual que era a intensão, falei que era uma ótima oportunidade pra formação dos professores, pra gente criar um espaço de entender a escola, fazer algo melhor pros alunos. E ele gostou bastante. Ai a primeira reunião, foi em Fernandópolis. A primeira vez que o grupo de pesquisa foi convidar uma escola, foi convidar pela a escola de Fernandópolis. Então os professores de lá deram um evento para que o grupo fizesse o convite para o OBEDUC. Até eu tinha uma fala, que eu apresentei minha dissertação de mestrado e era uma pesquisa sobre a própria prática e eu mostrava, assim, muita proximidade com os interesses de um professor atuante, que era o mais “satisfação” com o que estava colocado na escola e eu queria fazer algo diferente na sala de aula. Então a minha fala era como uma fala motivacional. E nesse dia foram comigo o Dir. que era o diretor lá do EE, também foi professor de química, o Prof. Ava, a coordenadora do ensino fundamental. Então fomos nós quatro em um carro lá pra Fernandópolis.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Então o convite para Arealva começo assim né. A Liz conversou comigo, eu compartilhei as ideias com o Dir. , diretor da escola, e aí eu fiz o convite para nós irmos junto a Fernandópolis, para entendermos melhor o que acontece, e aí nesses quatro pessoas que foram pra Fernandópolis, já viemos com a ideia de formar o nosso evento de convite para os professores lá em Arealva.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Então eu não estive sozinho, nas ações ali do EE, no começo eu não estive sozinho, na verdade, não estive em nenhum momento. Aí...

PESQ: Esses sozinhos, desculpa te interromper, esse sozinho você quer dizer com a gestão?

PROF. POMP: É. Sozinho porque quando entra no EE já entra através de mim, do Dir. , do Prof. Ava e da coordenadora do fundamental, embora não tenha participado nenhum momento, é mais uma pessoa da escola para conversar sobre o assunto.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Então a ideia ali já foi se concretizando mais forte do que se fosse só eu falar pros professores num horário de HTPC convidando todo mundo, entendeu? Então o convite parte de um professor e... de dois professores né, eu e o Prof. Ava e mais a direção e a coordenação. E eles me ajudam a organizar a colhida da UNESP lá em Arealva. E aí sim é feito o convite, a dinâmica do Wash (6:44) CTSA é realizada e a gente define ali um horário semanal de trabalho do PGP.

PESQ: E assim, quando você falou lá que teve a dinâmica do Wash, outras dinâmicas também lá, outras apresentações, isso foi marcante também pra formação do grupo ou não?

PROF. POMP: O convite inicial feito pelo grupo é forte, é forte. O grupo que eu falo, o grupo AV formativo, né. Mas para a constituição do PGP, os primeiros professores a entrarem no PGP são os professores que estavam mais próximos a mim. Porque quando você entra na escola você vai tendo uma maior afinidade com uns do que com outros e vai estabelecendo uma relação de mais amizade. Então, quem iniciou o PGP, de professor, foram aqueles que estavam que eu conversava mais, que era o Prof.

Ava professor de química, o Prof. Ner que era o professor de sociologia e o Cord. que era o coordenador. Acho que começamos por esses. Ai tinha algumas participações esporádicas da Bia, da Prof. Gen, da Prof. Are. A Prof. Are ela vem ganhando participação no PGP mais um pouco na frente com o desenvolvimento dos estudos.

PESQ: Entendi, mais assim, então você tá atribuindo, talvez, uma constituição do PGP mais por pela sua afinidade lá dentro da escola do que da própria proposta em si, que foi apresentada na reunião?

PROF. POMP: A gente não pode falar que foi uma coisa ou só outra coisa, mais o conjunto né. Sem o convite não teria.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Agora o início é muito importante, hoje eu vejo isso né. A relação que o professor, que é o coordenador tem com os outros professores. Porque se eu fosse uma pessoa chata, eles não iriam fazer parte do PGP. Chato que eu falo assim, difícil de conversar, já tivesse ao longo do a história de vida ali dentro da escola e criado certas inimizades ou mal estar. Então pelo contrário, tinha alguns que tinham maior afinidade, então era mais fácil de iniciarem a ideia.

PESQ: E as reuniões elas começaram logo depois dessa apresentação, pelo que você me disse, e como é que foi elaborado, assim, vamos fazer reunião na escola, não, não vamos tentar fazer na HTPC, como é que foi escolhido isso entre vocês?

PROF. POMP: A gente nunca pensou no HTPC. No início não.

PESQ: Por que?

PROF. POMP: No início, porque a proposta, eu lembro que a proposta que a Liz tinha colocado era que não fosse realizado. Que fosse um momento dos professores e não tivesse interferência da instituição. Então, quando a gente sentou, as pessoas que estavam interessados em começar um PGP, a gente começou a olhar o que cada um poderia, que dia, que hora, como. Então, a própria decisão do dia da reunião semanal, foi muito discutida entre a gente. Ai entra a PG2 e a PG1 que já começa a fazer parte da primeira, eu não lembro se ela estava na primeira reunião, acho que sim, desde a primeira reunião. A gente faz essas negociações.

PESQ: E assim, dentro dessas proposta, como é que vocês lá, porque vocês perceberam que era melhor mesmo fazer em outro local, não sei, na HTPC, ou vocês acharam que, se teve alguma divergência assim, já que a gente tem que fazer uma hora de formação, tem que ser lá dentro. Como que foi isso?

PROF. POMP: Essas discussões, de possibilidade ou não de fazer na HTPC, foram ocorrendo com o passar das reuniões nossas. Porque a gente começou bem uma reunião, duas reuniões, aí começou a escolher os textos pra lê. Só que aí o pessoal começou a falta muito. Teve reunião de PGP, era só eu a PG1 e o PG2. Então a gente começou a perguntar, puxa vida, tá muito difícil para os professores virem nas reuniões. O que que a gente vai fazer? Aí então a gente começou a conversar e aí que veio a proposta de levar pro HTPC. Porque a gente começou a teoriza o que seria o HTPC. Agente, eu, a PG1, o PG2, Começamos a conversar sobre isso, e aí levamos para os professores essa discussão. O HTPC deveria ser um espaço de formação. Como o PGP fazia isso, a gente achou coerente entra no HTPC. Ou se é liberado esse horário desse HTPC, para fazer a formação com a gente. Então teve reuniões que a gente terminava o HTPC, um pouquinho mais cedo pra fazer a nossa reunião de PGP, mas cinquenta minutos, era quarenta minutos que não dava pra discutir muita coisa.

PESQ: Mas aí o grupo inteiro entendeu que era importante, tipo se reunir em cinquenta minutos, o grupo inteiro eu digo assim, os professores da escola e o pessoal da universidade também?

PROF. POMP: Olha, quem reunia era o Prof. Ava, Prof. Ner, a Prof. Edu e a Prof. Are, que eu me lembro aqui, ah, e tinha a Prof. Eva também. Então são esses professores, é um grupo muito pequeno comparado com todos os professores que trabalham numa escola, então essas pessoas ali achavam importante o estudo do PGP. Porque também, a própria escolha de textos pra serem lidos foi uma coisa de negociação, as pessoas estavam interessados na prova do mérito e a gente com o interesse de fazer aquela prática de estudo, então a gente tentou ver quais texto era comum como interesse de projeto e de professores.

PESQ: Aí só pra tentar recapitular então. Então primeiro eles tiveram uma rodagem de negociação pra tentar entender o que seria melhor pro grupo, em termos de reuniões, e aí aconteceu que teve algumas ações que foram inesperadas que foi

sendo os professores, meio que, não participando, querendo participar um pouco das reuniões.

PROF. POMP: É.

PESQ: E aí pra tentar solucionar isso, vocês tentaram estabelecer uma conversa entre os professores e a gestão da escola pra poder participar no mesmo horário HTPC no PGP. E aí isso trouxe alguma coisa diferente pro grupo ou não?

PROF. POMP: Quando a gente entrou na HTPC, entrou assim, era um horário, metade da reunião era a coordenação que propunha e a outra metade era o PGP que propunha a leitura de texto de discussão com toda a escola. Então, a gente aumentou muito em número.

PESQ: Mas isso foi num momento bem posterior, não foi?

PROF. POMP: Não. Acho que não. Foi uma fase de transição. Alguns professores... Como essa parte do PGP não era obrigatória ficar, na primeira vez ficou todo mundo, na segunda vez já foi embora, só ficou o pessoal do PGP. Foi uma transição que foi ocorrendo. Mas eu precisava reler meus registros pra falar com mais certeza como é que foi, mas foi um período meio confuso mesmo.

PESQ: E aí nessas horas teve muita, todo mundo discutiu muito sobre tudo isso, aí vocês pensaram em conjunto o que deveria ser feito ou foi mais umas decisões tomada meio que, assim, de fora pra dentro, né? Você pensou, pensou assim, vamos tentar fazer desse jeito e todo mundo vai aceitar ou foi uma coisa pensada, não, vamos fazer todo mundo desse jeito, o que vocês acham sobre isso?

PROF. POMP: Olha, as decisões sempre eram muito conversadas com os professores. Então eu lembro de... A gente já tinha, o PGP já tinha definido uma lista de leitura. Então, nós professores, que era do PGP, tentava compartilhar o que a gente tinha lido com os professores que ficava ali no horário do HTPC. Mas as decisões eram bem coletivas. A PG1, PG2 vinham com as propostas, mas logo o PG2 parou de ir, aí começou a vir você. Aí você agora você tem que me ajudar a lembrar, quando você entrou, a gente já tava no HTPC?

PESQ: Não, agente tava, foi bem antes que eu entrei, que a gente tava lendo a tese do LG.

PROF. POMP: Hum, eu pensei que tinha sido depois. É mas se tem razão, porque a tese do LG, foi usado por alguns professores como desculpa pra não participar do PGP.

PESQ: E como é que foi isso?

PROF. POMP: Como o LG usou no mapeamento dele as iniciais dos nomes das pessoas que estavam ali e a tese dele começava mapear as relações de poder e de interação social entre os professores, sobre capital cultural e capital social, alguns professores não entenderam o significado de ser um, ter mais capital do que o outro, um ser dominantes e o outro ser dominados. Então eles começaram a ter uma semi-leitura, um semi-entendimento da pesquisa e aí eles ficaram bravos.

PESQ: E aí como que você tentou agir nesse contexto, assim, como é que os professores agiram depois?

PROF. POMP: A minha fala com eles nos intervalos dos dias era que a gente precisava ler a tese inteira antes de ter uma conclusão. E daí eu convidava eles pra ler a tese, discutir e a gente entender o que estava acontecendo. Porque pra eles começo a pensar, assim, academia vem, faz o trabalho e a escola só é um objeto de estudo. Então, mas foi muito difícil.

PESQ: No caso lá de Arealva, um aspecto importante também, foram como é que as coisas aconteciam também fora do PGP. No seguinte sentido, você tentava articular certas coisas, os professores conversavam aquilo num ambiente de trabalho comum e essas coisas refletiam no comparecimento, nos tipos de discussão que era feita lá dentro do PGP.

PROF. POMP: Pois é. Eu consegui levar, a gente conseguiu trazer de novo a Prof. Are. Porque ela gostava de estudar de mais. Agora os outros professores simplesmente se afastaram, né. O Prof. Ava continuo, o Prof. Ner continuo, mais pela proximidade comigo.

PESQ: Uhum.

A Prof. Edu, eu acho, eu não me lembro muito bem. A Prof. Des ficou com a gente o tempo todo também, mas a Prof. Edu ela desistiu, ela não tava mais aguentando.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Não tava aguentando porque era mais trabalho e ela já trabalhava em Bauru também, além de trabalhar em Arealva.

PESQ: Então assim, quando você teve esse fato da leitura da tese do LG que teve um desconforto entre os professores e tal, você começou a perceber que as pessoas além de estar, de ter um interesse lá, em estudar coisas pra prova do mérito, etc. Elas tinham outros interesse além daquilo né? Interesses além dos profissionais. E como é que você enxergava isso? Como é que você tentou organizar? Ou como é que o grupo tentou organizar esses interesses pessoais, esses interesses coletivos que também apareciam lá? Como é que era, isso no começo?

PROF. POMP: Como que todo mundo foi organizando os interesses coletivos e individuais, é isso que você quer saber?

PESQ: É. Isso. Como é que você agiu frente a isso também né? Porque você era o coordenador. Como é que você interagiu nisso tudo?

PROF. POMP: Eu não lembro nem da onde que veio a proposta. Mas a gente seguiu a ideia que funciona com os TCCs em Ilha Solteira. Que cada professor buscasse o interesse de aprofundamento de pesquisa.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Então eu lembro que a gente começo a fazer isso, de o que cada professor queria pesquisar. Então a gente começo a estudar a realidade da escola. E pra entender a realidade da escola a gente uso a tese do LG. Todo mundo queria conhecer melhor isso, pra entender melhor como funcionava a escola da cidade e depois começar a criar seus projetos particulares.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: As leituras sobre os agrotóxicos também foi um interesse coletivo. Porque todo mundo se identificou muito com o tema, uma vez que os professores que participavam, a Prof. Edu, a Prof. Are e o Prof. Ava, eram de Arealva e os pais ou tinham familiares que tinham, tiveram um contato histórico com agrotóxico, inclusive acarretando algum tipo de doença. Então eles viram na história de vida deles que fazia sentido estudar aquilo. A Prof. Des, ela tinha um interesse mais acadêmico, ela tava buscando a pós-graduação, eu acho que era especialização, inclusive ela tava fazendo curso com um ex-aluno também da UNESP de Ilha Solteira que era o FB.

PESQ: Ah, conheço. Lembrei dele.

PROF. POMP: Então ela inclusive fez até um projetinho bem estruturado pra apresenta. Então eu acredito que no começo, o interesse de entender a escola e a questão do agrotóxico foi bem marcante pra eles. Inclusive a Prof. Gen entra num segundo momento, quando percebe esses estudos sobre agrotóxicos.

PESQ: Então, por exemplo, o que contribuiu muito pra uma discussão coletiva, ou pelo menos uma participação mais coletiva entre os professores foi quando o estudo da própria da própria realidade, o estudo da própria história de vida, esse resgate aí ocorreu?

PROF. POMP: Foi, foi. Isso foi muito importante.

PESQ: Em que medida você acha que isso foi importante?

PROF. POMP: Isso foi importante porque eles se sentiram, isso deu significado pra eles estarem ali no PGP. Se viu como, olha que interessante, os interesses individuais deles faziam sentido com a participação coletiva no PGP. Quando a Prof. Are ficou mais ligada ao PGP, quando ela teve a liberdade pra estudar as questões das teorias de como o aluno aprende. Foi quando ela estava sentindo melhor no PGP.

PESQ: E é isso refletia no desenvolvimento do grupo, você acha? Por exemplo assim, quando o professor trouxe o interesse dele, esse interesse ele foi aberto dentro do grupo ou, meio que, o grupo foi meio que abraçando interesse, entendeu? Se foi uma coisa de dentro pra fora ou de fora pra dentro.

PROF. POMP: Nunca pensei nisso, mas eu acho que foi os dois. Acho que o grupo foi abraçando os interesses do pessoal e o pessoal foi construindo interesse para o grupo. Olha que interessante isso, porque o interesse que eu levava e eu tentava levar junto com você e a PG1 era o que, era os três eixo de formação de professores, a avaliação e CTSA. Só que avaliação não apareceu em nenhum momento. CTSA apareceu na história de vida deles com agrotóxicos. E a formação de professores foi o discurso que aquele momento era formativo, foi o que eu compartilhei com o Dir. , diretor. E aí a gente construiu tudo junto os interesses do grupo.

PESQ: Então os interesses do grupo ele adivinham das coisas que aconteciam e da própria história de vida ali né?

PROF. POMP: É. Tanto que se vê que os outros professores, não foram participar do PGP. Eu não vejo que, se for considerar assim, PGP é um grupo de professores que realizam pesquisa dentro da escola. É o que a gente passou por uma fase de construção do PGP, colocando essa definição de PGP como meta, tá entendeu?

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Eu não sei se no período que eu estava lá, a gente tinha solidificado um PGP. Mas a gente construiu um caminho pra se aproximar disso.

PESQ: É, e aí que nesse sentido que você tá dizendo, assim, que não sabe se constituiu um PGP e tal, você acha que nesse contexto, você acredita que essa construção ela é viável, foi viável até aquele momento, até esse momento que a gente tá conversando agora? Até a ideia do interesse se tornar mais coletivo. Ela se deu mais por quais motivos assim? Entendeu minha pergunta?

PROF. POMP: Deixa eu tentar falar o que eu entendi. Entendi que se pergunto o seguinte. Eu olhando agora, o caminho que a gente construiu para chegar ao PGP é válido? É isso?

PESQ: É. O que que se dá mais relevância até essa conversa aí? Que a gente teve até agora. O que você dá mais relevância pra isso? Se foram as divergências, se não foram. Quais momentos você acha que foi mais marcante disso tudo?

PROF. POMP: Deixa eu pensar. Olha, o que foi mais marcante foi a nossa discussão sobre a realidade da cidade e da escola.

PESQ: E essa discussão sobre a realidade que levou a essa temática comum dos agrotóxicos?

PROF. POMP: Foi. Foi essa relevância que levou para os agrotóxicos. E esse foi o tema que mais chamou as pessoas pra lá. Mas isso só vale pra Arealva. Naquele contexto, eu vou explicar porque. Porque os professores que estavam no PGP, exceto o Prof. Ner. Todos moravam lá. Moravam lá e tinha um histórico de vida ali. Agora se você for pra uma escola onde a maioria é pessoas de fora, a minoria são efetivos, porque o que é legal você trabalhar com professores efetivos, os professores efetivos estão a mais tempo trabalhando naquela escola. Então a escola se torna parte da história deles. Agora os professores que são eventuais, pode ser que estão cada ano

em um lugar, é difícil você constitui uma história que cria uma identidade, um interesse local.

PESQ: Entendo.

PROF. POMP: Então pra aquela realidade do EE, aquelas pessoas que estavam lá se identificaram com o tema agrotóxico e com o interesse de estudar a escola porque estavam ali a muito tempo.

PESQ: Entendi. E nesse contexto que você diz assim, que há falhas dentro dessa estrutura da escola que talvez não permitam essa identificação do professor com o contexto, ou que contribua que ele não tenha esse interesse em investigar a própria realidade, de conhecer o local de trabalho e etc. Você vê que mesmo que isso é Arealva, com esses professores, não tivesse ocorrido em um certo grau há elementos dessa, vamos dizer assim, há elementos que atravancaram essas discussões ou não? Ou só esse interesse de se entender e se conhecer ali dentro já bastou pra isso?

PROF. POMP: Em um segundo momento muito importante que chamou a atenção da escola para os trabalhos do PGP foram quando eu, junto com você, fomos para a sala de aula falar sobre o tema agrotóxico, a Prof. Are também com algumas ações, inclusive convidando pessoas pra falar do tema lá dentro e a professora de arte que nem fazia parte do PGP também fez uma atividade falando sobre o tema agrotóxico nas aulas dela. Então o pessoal começo a perceber o quanto que isso era interessante. Isso é uma segunda situação interessante que foi quando o estudo do PGP começou a entrar na sala de aula. Num terceiro momento em que foi importante, foi quando o próximo evento que foi realizado na escola com o pessoal da UNESP, teve a participação também de agentes da secretaria de educação, da diretoria de ensino. É como se fosse assim, se a diretoria de ensino está gostando, porque eu não vou fazer parte disso? Então tem essas questões de interesse aí, nos campos do poder né, que a DE é um campo de poder. Veja a proximidade que a gente tinha com o professor coordenador de física. Ele nem ligava pessoalmente, eu ia lá em Bauru conversar com ele, trazia ele pra escola. Então foi muito, essa influência deu bastante status pro PGP.

PESQ: E aí assim, além desses interesses pessoais que vem muito da história de vida também tem interesses que parecem que são pessoais também, mas que não necessariamente advém da própria pessoa, no sentido assim, são interesses que vem de fora ela entende que, ele ilegítima que aquilo fosse importante também e isso foi

importante pra constituição do grupo? Por exemplo, quando você disse que quando a DE tava na escola, isso teve impacto interessante porque se a DE legítima, por que não devo legitimar? Então isso se viu também nesse período de construção do grupo, por exemplo, isso influenciou também nas discussões lá de dentro ou não? E se influenciou, como é que influenciou e tal?

PROF. POMP: Influencio para a gente continuar firme, quem tava participando, continuou participando. Só que aí a gente teve algumas desistências e algumas pessoas começaram a fazer parte do grupo na época que eu estava, então a gente ganha ali a Prof. Gen, porque ela tinha um interesse grande em conhecer mais sobre biologia e ela gostou do tema agrotóxico e tudo que a gente veio estudando. A Prof. Edu se afastou porque estava super trabalhoso pra ela, o Prof. Ner se afastou porque não gostava da Prof. Are. O Cord. fazia participações esporádicas no PGP porque isso fazia ele dá ibope pra ir pra direção. Isso colaboro, só que...

PESQ: E o que não colaborou?

PROF. POMP: ... colaborou principalmente para que o PGP tivesse um, pras pessoas não olhassem torto pro PGP, tá entendendo?

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: A eu não continuo não querendo participar do PGP, mas é legal que ele exista na escola.

PESQ: Hum, entendi. Então tem todo um significado aparentemente, de que assim, o PGP ele não é só um lugar que a gente se forma, ele é um lugar que transmite outras coisas pra escola e quem está dentro tem um certo viés, não é um certo viés, é uma certa reputação e quem tá fora também tem. Só pelo PGP existir dentro da escola, é isso?

PROF. POMP: Ah, eu acredito que sim. Se fosse você ousa as palavras do Bourdieu, eu acredito que o PGP atribui capital ao docentes que participam à ele.

PESQ: E assim, você disse vários pontos em que colaboraram para a existência do PGP lá né. Por exemplo, o Cord. ele queria fazer uma média com a gestão, você disse. Alguns professores eles queriam mostrar pra DE que o negócio funcionava. Tinha interesses também, desse sentido de querer melhorar, lógico, o desempenho dos

alunos, aprendizagem dos alunos. E também existiu alguma situações que ocorreram na escola ou no PGP que foram contrarias a essa colaboração?

PROF. POMP: Foram ruins?

PESQ: É.

PROF. POMP: Oh, o principal foi a tese do LG. O que mais levo pessoas a não participarem ou usarem esse discurso para não entrar. Porque eles ficaram chateados de se verem ali nos dados daquela maneira. Mas na tese do LG foi uma tese muito boa que mostrou muito currículo oculto da escola. E só que eles não tiveram um maturidade acadêmica.

PESQ: Quando você diz essa maturidade acadêmica, o que que se quer dizer com isso?

PROF. POMP: Uma maturidade acadêmica, tipo assim, você lê um texto até o final e entender o que aconteceu. Eles leram um trecho da análise de dados, tava lá no capítulo cinco ou nem leram, a Prof. Are que leu, que tinha que apresenta. Ai ela começou a comentar com os outros na hora do intervalo. Então eles não tiveram nem a leitura do trabalho e julgaram o trabalho inteiro. Então a maturidade de você lê do início ao fim um texto e entender as causas e as ações, houve muita crítica nesse ponto ai. E eu acho que a principal crítica é a semi-formação que foi demonstrado ali, com isso.

PESQ: Então pra participar, assim, mais ativamente do PGP precisa ter uma... precisa se debruçar mais em tentar entender qual que é o contexto de um estudo, você quer dizer?

PROF. POMP: Sabe o que que eu acho? Que participar do PGP, o PGP ele contribui para a criação de uma cultura de estudos entre os participantes. Infelizmente a gente encontra professores que estão em uma função de intelectuais que não tem o hábito do estudo.

PESQ: Entendi. E esse hábito do estudo que você disse que eles não tem você consegue, você que é professor e você tava naquele contexto de Arealva, você consegue identificar as situações na escola que não permitiam o professor estudar por consequência de não entender a proposta do PGP ali?

PROF. POMP: Olha, infelizmente eu acredito que isso vem como decorrência da proletarização do professor mesmo, o professor pra ter um salário bacana precisa trabalhar muito. E aí eu não sei como, mas eles tornam o processo de preparar aula tão mecânico que ele exclui da vida dele os estudos. Tem doze, quarenta aulas semanais, vou trabalhar dessa maneira, já trabalho assim já a tantos anos, vou ficar nessas mesmas perguntas, nessa mesma aula preparada. É isso.

PESQ: Então por exemplo, uma atividade docente dele acaba se tornando uma coisa corriqueira em que ele não passa, aquilo não faz mais parte da vida dele. Não faz mais parte da história dele mais. É como ele fosse uma, cumpri tabela, porque a vida dele não tá mais ali. Seria isso?

PROF. POMP: É, é isso mesmo. E aí ele vai, os professores que vão no PGP pensando que não precisa se esforçar pra tá ali, são os primeiros que saem.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: Porque se bem que é um trabalho a mais. São leituras que você se compromete pra discussão, são textos que precisam de um debruçamento maior. Então eu acho que se eu professor se rendesse ao que tá colocado. E aí tenta reproduzir em qualquer ambiente de estudo que ele for frequentar.

PESQ: Entendi. E aí é nesse estado de, é uma luta né, porque você tem de um lado alguns valores que colaboram e outros que não colaboram né. Isso, como é que você vê esse balanço dentro de um PGP, na formação do PGP? Como é que foi essa luta dentro de um PGP?

PROF. POMP: Oh, eu não sei quais ações um grupo de professores realiza que denotam a existência de um PGP, tá? Mas essa negociação constante de querer estar ali, mas tem que fazer com o que está sendo proposto, se não houvesse os interesses individuais, realmente não ocorreria nada.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Então era uma grande intensão. Tinha sua e da PG1 que o PGP existisse. Porque a gente acreditava nos ideais do projeto. A gente tinha os professores que estavam ali porque gostavam do que estava sendo discutido, mas já aquela cultura da leitura de análise de discussão deixava a carga dele um pouco mais pesada semanalmente e ele não conseguia desenvolver, acompanhar.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Talvez até quando a gente foi pra sala de aula, isso deixou nossa situação mais confortável também né, porque preparar aula é da função do professore.

PESQ: Uhum.

PROF. POMP: E foi legal que as discussões entraram junto, talvez a sequência didática que era o proposito, né, pelo projeto ali, também foram bem importantes pra manter essas relações entre professores.

PESQ: E ai nesse sentido que você tá falando ai de, já avançou, no seguinte sentido das aulas, como é que foi essa chegada até as aulas. Por exemplo, você disse que os interesses individuais eles acabavam chegando no grupo e aquilo se tornava, quando o grupo via que aquilo era interessante pra todo mundo, se tornava interesse coletivo e isso resulto em que? Por exemplo, resulto logo direto nas práticas de ensino, resulto, a não, já que a gente tem um interesse, a gente precisa estudar sobre isso mais. Como é que foi?

PROF. POMP: Você quer saber como que foi pra sala de aula? Como foram criadas as sequencias didáticas?

PESQ: Não. Como é que foi esse caminho até chegar nisso? Por exemplo, você disse assim, os professores eles tinham interesse de conhecer a realidade escolar e isso levou a discussão de um tema local ali que era os agrotóxicos.

PROF. POMP: É, só que uma coincidência, olha que interessante. A PG1 propôs três textos iniciais pra gente, porque a gente ia fazer nossa primeira reunião e a gente não tinha ideias do que lê, então a PG1 propôs uma leitura de um texto que falava sobre como foi negociado a, era um fato sobre um rio. O texto falava sobre como que políticos, agrônomos, o pessoal que trabalhava na agricultura, como que eles negociavam o uso e cobrança na água em uma determinada cidade. Esse texto não foi chegado até o final mas a gente teve uma leitura inicial dele e realmente os integrantes não entenderam porque que tem que ler esse texto. Ai quando a gente começou a fazer aquela atividade do Wash, que cada um tinha que trazer um exemplo de questão sociocientífico ou de tema pra transformar em questão sociocientífico, o Prof. Ava tinha proposto agrotóxico.

PESQ: Isso lá no começo, né?

PROF. POMP: Isso, lá no começo. Então quando ele compartilhou o tema dele lá no PGP, aí surgiu essa ideia e aí a gente pegou texto da Celina de Campo Grande. Que falava sobre agrotóxicos do algodão.

PESQ: Então você julga que foi essa convergência de interesses aí que vem de fora, levaram a escolher um tema sociocientífico alguma coisa desse tipo? Ou aconteceria de qualquer forma?

PROF. POMP: Ah, é difícil pensar o que aconteceria se não fosse dessa maneira. Mas com certeza a dinâmica que o Wash fez, aí os professores resgataram alguns temas que perturbavam eles, que aí lá trouxe esse do agrotóxico, foi super importante.

PESQ: O que eu quero dizer é o seguinte, essa escolha de olha pras questões sociocientíficas elas contribuíram justamente pra tornar uma coisa mais coletiva menos individual? Foi isso que eu quis dizer.

PROF. POMP: Sim, isso, Resposta é sim.

PESQ: E em que medida você acha que isso aí aconteceu? E como é que influenciou estudo, as reuniões e etc.

PROF. POMP: Ah... isso foi importante porque faz parte da história dos professores de quem tava lá. Arealva tem características de ser um meio rural forte. Então isso fez mais sentido. Talvez se os professores tivessem mais interesse em estudar avaliação, eu acredito que é a gente não estudou avaliação, sabe por que? Porque eu não lembro de nenhuma dinâmica sobre esse fecho.

PESQ: Não, o Jair apresentou essa dinâmica aí também.

PROF. POMP: Apresentou?

PESQ: Apresentou. Eu lembro que eu participei ativamente.

PROF. POMP: Se acredita que eu não lembro.

PESQ: Eu lembro que eu participei ativamente da dinâmica porque eu gosto também. Entendeu?

PROF. POMP: Se acredita que não, talvez, olha que interessante, aqueles professores acharam mais interessantes a questão ambiental do que a questão da avaliação naquele momento.

PESQ: Hum, entendi. E aí isso tudo influenciou, por exemplo em termos de estudo do que o grupo ia estudar e o que o grupo ia fazer?

PROF. POMP: Foi.

PESQ: E aí o que que foi estudado nesse caso? Você comentou sobre os textos da Celina que eram sobre agrotóxicos, não é?

PROF. POMP: Eram. São dois textos que ela escreveu com o marido dela, se eu não me engano. A gente estudou um texto proposto pela PG1, mas a gente não chegou até o fim, porque a gente percebeu que o pessoal não queria avançar. Depois foi a do LG. E aí depois que foi o texto de agrotóxico. Foi num momento, assim, a tese do LG deu uma desestabilizada muito grande, aí começo a estabilizar quando entrou no tema de agrotóxico.

PESQ: E aí isso vocês estudaram só agrotóxico, eu não lembro se foi só agrotóxico ou se partiu pra entender questões sociocientíficas, já que você tocou no assunto das questões sociocientíficas.

PROF. POMP: A gente foi, não teve nenhum texto que a gente usou como referencial pras questões sociocientíficas. Foi uma apropriação mais do que foi criado com o Wash na dinâmica. E a gente adotou, na verdade, um ensino por tema. Todo mundo pegou esse tema foi explorando até chegar na sala de aula.

PESQ: E aí você percebeu que algumas coisas mudaram depois desse, quando o grupo começou, você disse a partilhar as coisas e dividir melhor né. Dividir assim, no sentido de, vamos falar sobre isso. Todo mundo tem a dizer sobre isso. Você percebeu que houve alguma mudança em relação, por exemplo, eu sei que gerou um desconforto lá lendo o texto do LG, mas quando as pessoas discutiam o texto do LG elas tinham um comportamento e quando elas discutiam sobre agrotóxicos tinha outro?

PROF. POMP: É, quando discutia agrotóxicos o pessoal ia no PGP. Porque nas leituras da tese do LG a gente separou dois ou três professores por capítulo pra apresentar. Eu lembro que teve capítulo que tava só eu e o Prof. Ner. E o Prof. Ner

falou assim pra mim, Professor Pomp, o que o LG escreveu é a pura realidade, eu sou um professor que vem de fora, eu vejo como que aqui as coisas são e é tudo dessa forma aqui. Então, o pessoal não gostou, nem participou das reuniões, não chegaram a ler inteira a tese.

PESQ: Entendi. E aí você falou que logo depois dessas leituras aí, é, bom, vamos lá. Recapitulando, então você disse primeiro que com a leitura da Prof. Edu vocês não tiveram tanto comparecimento dos professores, lógico, por conta do conteúdo da tese, mas também porque aparentemente eles não davam significado pra aquilo.

PROF. POMP: É, na verdade eles escolheram, a PG1 sugeriu um texto que o pessoal gostou de mais, porque fala assim, nossa, é uma tese que foi feita aqui na escola, então é claro que a gente tem que ler. Só que não foi assim não

PESQ: É, a leitura não foi pelo interesse, foi mais por uma curiosidade do que por um interesse pessoal.

PROF. POMP: Foi.

PESQ: Entendi. E assim, quando você identificou lá, na leitura dos agrotóxicos, eles tinham interesse mesmo de conhecer sobre os agrotóxicos e tudo mais. E o que que aconteceu depois disso? Logo teve a iniciativa de levar em sala de aula. Ou, não, vamos estudar mais. O que que aconteceu?

PROF. POMP: As ideias de construção de sequência didática eu não lembro cronologicamente. Mas eu lembro que era uma proposta do grande grupo de pesquisa. E o Dir. também começou a questionar a gente por que que os nossos grupos não iam pra sala de aula. Eu não sei cronologicamente quem veio primeiro, mas eu lembro dessas, da orientação do grande grupo de pesquisa, quanto uma cobrança da direção. E aí que a gente começou a desenvolver essas atividades. A gente fez, a gente tentou várias coisas, várias ações nossas ficaram incompletas. Eu falo, quando a gente começou, quando todo mundo apresentasse uma proposta de pesquisa, eu só lembro da Prof. Eva apresentando. Eu lembro da PG1 apresentando. Você chegou a apresenta?

PESQ: Sim.

PROF. POMP: Você apresento, agora eu não lembro de outras pessoas apresentando também.

PESQ: A Prof. Are apresentou também, eu acho.

PROF. POMP: Quem, a Prof. Are?

PESQ: É. Sobre fato-opinião, lembra?

PROF. POMP: Ah, pode ser. Não, fato-opinião não foi a aula dela?

PESQ: Ah isso, foi a aula dela. Isso tá certo. Perdão.

PROF. POMP: A aula dela era sobre fato-opinião. Então, outra ação nossa, a leitura da tese, não foi todos que foram até o fim. A leitura de texto sobre a água, também não foi até o fim. O pessoal da academia, eu, você e a PG1, fazia nossa parte e os professores não finalizavam.

PESQ: Hoje você consegue entender porque que isso foi acontecer ou não?

PROF. POMP: Porque a gente tinha um interesse do grupo maior do que eles ainda.

PESQ: E talvez, pode ter sido o caso, que você já falou, a gente pode pensar nisso agora, é que eles não tinham um próprio interesse ali, além do interesse do grupo, o interesse pessoal também não, como veio de fora pra dentro né, ah, vamos ler um texto sobre a água, que não fazia muito sentido pra eles dentro daquele contexto do grupo e nem pra fora do contexto do grupo também.

PROF. POMP: Uhum.

PESQ: Seria isso, pode ser também? Você acha?

PROF. POMP: Pode ser. O texto da água foi um tiro no pé mesmo. Nada a ver. Nem eu senti, nem eu entendia. Nem eu. Hoje que eu tenho uma maturidade maior que eu entendo que a importância das diferentes esferas de comunicação discutindo ali. De igual para igual. Mas, foi engraçado.

PESQ: E quando você percebeu então que teve interesse lá que eles contaram a ideia de se entenderem e se conhecerem lá dentro de Arealva, dentro da escola e também dessa... não é exigência mas essa demanda que a escola apresentava por ter resultados do PGP nas aulas, foi aí que começou a ter os planejamentos das aulas, da sequência didática? Ou foi uma coisa natura? Teve demandas externas...

PROF. POMP: Sabe que eu não lembro muito bem. Eu não lembro muito bem, eu lembro que a gente chegou um momento que a gente falou assim, bom, vamos agora

preparar a sequência didática com esse tempo. Existe isso, a gente fez um combinado lá. Eu lembro de ter existido esse momento. Agora como, eu não lembro como. Também não foi com comitadamente(53:00), a Prof. Are que começou. Porque eu consegui passar o e-mail da Celina pra ela e ela mandou o e-mail pra Celina e a Celina disponibilizou pra ela um livro gosto de veneno. Ai ela achou super legal. Ela lia, compartilhava com os outros professores e eles achavam muito legal também.

PESQ: Entendi. E ai quando começou este planejamento, como é que foi assim, como é que foi o planejamento da sequência e etc.

PROF. POMP: Eu não acredito que a gente fez um planejamento coletivo. Foi só a proposta. Ela criou a proposta de ser sequência didática, falou como ele ia acontecer e executou. Então pro grupo chegou só o...

PESQ: Mas e os demais professores, como é que foram isso? Também assim, não só ela, os demais professores?

PROF. POMP: Quem mais foi? Foi só eu e você juntos.

PESQ: Sim, a Prof. Gen...

PROF. POMP: A Prof. Gen não fez uma sequência didática, fez?

PESQ: Ela fez aquele da história oral, não foi? Entrevistas.

PROF. POMP: Na verdade, esse ai não é um livro que ela já tinha publicado? Eu acho que era um livro que ela já tinha publicado sobre histórias e ela resgatou novamente para a sala de aula.

PESQ: Então nesse contextos, que você disse, que os interesses foram coletivos, mas na hora de chegar nas práticas de ensino, só teve umas apresentações, olha eu quero fazer isso, então deem uma olhada e vê o que vocês acham, vou fazer desse jeito. Então, no grupo ali, qual era a preocupação de apresentar sendo que era uma coisa mais individual? Por que que era necessário apresentar lá na hora?

PROF. POMP: Eu acho que a gente abriu espaço pra isso.

PESQ: Mas por quais motivos, assim, por que que o grupo elegeu que isso era importante?

PROF. POMP: Não lembro. Não lembro. Faz muito tempo.

PESQ: Porque assim, como eu participei, eu posso também dizer. Aparentemente o interesse que tinha lá era, eu não sei se você concorda comigo, era mais de ter o feedback assim, olha, estou produzindo coisas interessantes aqui... porque o sentimento que eu tive é que a ideia foi de mostrar assim, olha, olha grupo, isso que a gente tá lendo eu conseguia apropriar, tá sendo importante pra mim e isso que eu fiz, com tudo isso que eu apropriei. É como se fosse assim, que o grupo legitimasse as ações que ela ia tomar dentro da sala de aula.

PROF. POMP: Eu não lembro. Mas eu sei que ela falou pra gente lá no grupo. Compartilhou o que que ela ia fazer, mas porque eu não sei.

PESQ: E depois assim, eu lembro que teve aquela apresentação também, pra escola, quando a DE tava lá, o que que estava sendo feito e etc. E aí depois disso, que impacto que teve pro grupo essas aulas? Se essas aulas ministradas voltaram pro grupo.

PROF. POMP: Oh, pro grupo, mesmo que não todas compartilhadas, volta pro grupo como que o PGP repercuti na própria escola. Então eu lembro que quando fez aquele evento com vários representantes e aí sim a gente compartilhou o que fez em sala de aula, tinha a intensão de mandar um recado para os outros professores da escola. Olha gente, a gente tá trabalhando diferente graças ao estudo que a gente tá desenvolvendo.

PESQ: Então teve duas coisas que você tá me dizendo, teve impacto no grupo e teve impacto na escola.

PROF. POMP: Sim.

PESQ: Na escola foi mais pra legítima a existência do grupo lá. Pra fala assim, olha, nós estamos aqui e estuda isso, a gente tá levando adiante, para a escola, pro grupo foi importante voltar, pra escola foi meio que valorizar o grupo. Valorizar o trabalho que está fazendo lá dentro.

PROF. POMP: Sim.

PESQ: E como é que a escola, nesse sentido, reagiu a isso?

PROF. POMP: Oh, isso seria assim...

PESQ: A escola eu digo, desculpa, a escola, digo gestão, os outros professores e etc.

PROF. POMP: Gestão e coordenação sempre foram apoiadores. Nunca fizeram nada contra as atividades do PGP, até gostavam. Agora os outros professores não é questão de fazer comentários nos intervalos. Ah, que legal o que vocês fizera, como foi? Que bacana suas aulas, achei muito legal. Eu lembro que na época como eu tava fazendo o mestrado, eu fui publicar, quando eu ia fazer uma... assim, publicações que eu tive lá, eu sempre pedia pra uma professora de português dá uma olhada pra mim que não era do PGP, para que ficasse sabendo das coisas que acontecia no PGP. E aí que ela comentava também que era muito interessante, ela falava que não era pra a gente desmascarar tanto assim a escola. Porque eu escrevi um artigo que o SARESP influenciava algumas coisas na decisão da escola, eu acho que se sentiu invadida. Ela falou que não era uma coisa que a universidade deveria saber.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Mas assim, o PGP promoveu discussão sobre o tema entre todos os professores.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Todos tinham comentários, tinham opinião, mas pra participar no PGP era pouquíssimo.

PESQ: Então o impacto para a escola ela foi mais em termos de legitimidade do que de agregar mais pessoas a proposta.

PROF. POMP: É. Aí, depois que eu sai. Eu escolhi a Prof. Are ficar como coordenadora, porque a Prof. Are ela tinha um, ela tem um capital alto, capital docente alto. Então se alguém conseguisse manter o que a gente tinha construído e aumentar seria ela mesmo.

PESQ: Porque assim, também fazendo esse resgate dessa transição, até a Prof. Are ser coordenadora também, teve um momento do PGP que você comentou antes também nas suas falas, que foi pro HTPC. Por que foi decidido ir pro HTPC?

PROF. POMP: A gente foi pro HTPC com a tentativa de, como nosso PGP trabalhava com formação de professores e o HTPC tinha esse viés de formação de professores, a gente achou justo a gente fazer nossa reunião no horário do HTPC, sendo assim, não sobrecarregar os outros professores, os professores do PGP que tinham que

fazer uma hora à mais na escola, que era difícil, tava sendo difícil da gente se encontrar.

PESQ: Então essa ida pra HTPC ela foi mais pra saúde do grupo...

PROF. POMP: Foi mais pra manter o PGP, do que pra aumentar o número de integrantes.

PESQ: A tá. E como é que foi dentro da HTPC, porque que saiu da HTPC depois?

PROF. POMP: Porque o combinado de fazer, o primeiro combinado foi, metade coordenação e metade PGP. A orientação da HTPC inteiro. Então na nossa metade da coordenação eles nunca respeitavam o horário. E aí ia engolindo nosso tempo. E quando depois passou a ser um HTPC da coordenação e um HTPC do PGP, a gente pensava em ações que envolvia todos os professores. Porque foi um combinado com a coordenação. Ah, já que tá na HTPC tem que trabalhar com todo mundo, não pode trabalhar separado. E aí a gente fazia proposta de trabalho, estudo, análises que ninguém comprava. Ninguém fazia, então a gente que era vozes ecoando ali. Não tava contribuindo nem pro PGP e nem pros professores.

PESQ: E assim, se consegue tentar hoje, depois que passou tudo isso entender o porquê que isso acontecia?

PROF. POMP: Porque os professores que estavam ali não viam sentido em participar do PGP. Os professores da escola.

PESQ: Por que? Por quais motivos você acha isso?

PROF. POMP: Ah, pela reação deles. A reação deles demonstrava isso. Estudar aqueles textos não fazia sentido, as nossas discussões não faziam sentido, a gente propunha a divisão do texto pra ler e ninguém lia, a gente discutia e ninguém participava das discussões, eles ficavam calados olhando o que acontecia com as pessoas no PGP. Então essa falta de interação deixou a gente meio desanimado, chateado.

PESQ: E esses outros professores tinham essa característica que você falou lá no começo que eles não eram da cidade ou alguma coisa desse tipo ou não? Ou eram todos dali?

PROF. POMP: Tinha gente que era dali e tinha gente que era de fora, tinha dos dois. Então, a gente achou, bom, PGP tem que fazer os nossos estudos, a gente não tá conseguindo avançar nos estudos porque a gente tem que preparar coisas para o público que não querem estar com a gente. Então foi que a gente decidiu sair do PGP, do HTPC.

PESQ: Então no HTPC tinha elementos que não contribuía pro desenvolvimento do próprio PGP.

PROF. POMP: É. Quando não era a coordenação querendo dar recado ainda, era os professores que ficavam apáticos com as nossas ações. Não contribuía nada. Nesse caso é melhor um grupo pequenininho discutindo, conhecimento sendo produzido e prendido, do que um grupo grande que não colabora com nada.

PESQ: Entendi, entendi. Bom, só pra voltar da onde a gente tinha parado sobre essa parte aí, quando vocês foram pra aula, voltaram pra escola, a escola legitimou mais o grupo, como você disse, e aí em que momento vocês falam assim que, não, isso aqui que a gente fez é importante e a gente precisa escrever sobre isso, fala do ENPEFIS, ir pra congresso.

PROF. POMP: As demandas vinham mais de fora né, era eu, a PG1 e você.

PESQ: Essas demandas eram da universidade que chegava lá.

PROF. POMP: É. Ah, vamos escrever, vai ter o ENPEFIS, vamos participar. Aí era assim que acontecia, não era uma necessidade do PGP inteiro, era as demandas que viam. E aí a gente convidava, abria pra todo mundo participa.

PESQ: E essa demanda assim, ela não era do grupo inteiro então.

PROF. POMP: Não.

PESQ: Mas se percebeu se em algum momento os professores atribuíram aquilo como uma demanda do grupo, olha, final do ano tem ENPEFIS e a gente precisa escrever alguma coisa porque a gente precisa conhecer, ou não? Era só uma demanda meio que sistêmica, eles vão lá e “túm”.

PROF. POMP: É, sistêmica. Vai ter, a gente vai ter que apresentar o nosso PGP, vamos? Aí alguns animavam pra ir, outros não. Alguns escreviam, outros não. Mas que escrevia gostava.

PESQ: Gostava de divulgar. Esse gostava de divulgar era mais por quere se aparecer, ou se acha que é por algum outro motivo?

PROF. POMP: Ah, não sei porque. Eu acho que era mais satisfação de ver, puxa, olha aqui que legal. Uma satisfação pessoal sabe.

PESQ: Meio que de abrir a coisas que eles desenvolveu pro resto do outro grupo maior.

PROF. POMP: É, compartilhar. Olha gente o que eu fiz que legal. O que a gente tá fazendo, que bacana.

PESQ: E você julga que isso foi importante, por exemplo, ir pro ENPEFIS, apresentar lá pro encontro de dipolos do projeto, ir pra esses lugares, o professor voltava diferente dessas reuniões quando apresentava os dados e etc.? O que que tinha de impacto no grupo?

PROF. POMP: Eu não vejo impacto no grupo. Eu vejo que a gente continuava trabalhando. É sempre aquele esforço de manter as pessoas no PGP. É constante isso daí. Todo momento a gente verificava o que tava acontecendo, as reuniões, se tavam ou não sendo frutíferas. A gente reorganizava ações constantemente. O que que se não lembra dessa época?

PESQ: Eu lembro que o esforço grande era sempre tentar manter a roda girando lá dentro né. Pra gente não ficar estagnado, porque isso parecia que gerava um clima, tipo assim, o que que a gente tá fazendo aqui. Se não tivesse algo realmente pra fazer. Então eu lembro que tinha eventos importantes no PGP, né. Primeiro foi o reconhecimento, que você disse. Ah, vamos tentar entender o que está acontecendo aqui dentro. Depois foi aquela pesquisa da própria prática. Eu lembro que a Prof. Are foi no encontro de polos lá no final do ano junto com o ENPEFIS e levou o negócio de motivação. O que que motiva o professor que tá lá dentro, por que que não motiva, por que que ele tá lá dentro, ou por que que ele não tá? E depois chegou coisa do agrotóxico. Então parece que, assim, o movimento de trabalho era sempre, que colocava em cheque a capacidade de cada um. Não, a gente tem que fazer isso, vamos até o fim. Os objetivos eram muito, não era a longo prazo, se for pensar. Os objetivos eram momentâneos. Então por que que eu entendi, eu entendo isso? Porque

se os objetivos eram momentâneos era o jeito de segurar todo mundo ali. Então se você coloca os objetivos a curto prazo, você consegue manter o professor ali.

PROF. POMP: É. É então, eu vejo que foi uma luta muito grande. Se o PGP fosse o PGP, se o grupo de pessoas ali fosse PGP, o interesse de se manter ele não deveria ser reafirmado toda reunião, todo encontro. É como se a gente tivesse que, todos esses anos que a gente trabalho lá, ficava pensando, gente, vamos lá, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Oh, o que ficou de mim de lembrança, já faz bastante tempo, com certeza eu perdi muitas lembranças né. Mas o que ficou em mim mais forte é como que eu cansava de ficar planejando coisas para o grupo ficar vivo.

PESQ: Você atribuiu que então, boa parte do seu trabalho era manter o grupo vivo? Manter o grupo funcionando.

PROF. POMP: Exatamente. Porque se o grupo fosse um grupo, isso ia ser um esforço de todos, não só meu e de vocês da academia, nós. Entendeu?

PESQ: Uhum. E você percebeu, e você teve essa responsabilidade durante os dois anos que você teve no grupo, ou se foi percebendo que essas questões ela foi, por exemplo assim, no sentido do trabalho muito grande e depois foi meio que diluindo dentro dos membros do grupo ou não? Sempre esteve na sua mão isso?

PROF. POMP: Sempre, sempre. Do início ao fim que eu sai. Minha preocupação sempre foi planejar coisas para que o grupo existisse, para que o PGP existisse.

PESQ: E a parte que você percebeu que teve mais abraço do grupo inteiro foi dentro desse contexto, assim, opa, agora eu entendi que isso é interessante, isso eu tô mais tranquilo agora. Qual foi a parte que você ficou mais tranquilo?

PROF. POMP: Lá no tema de estudos de agrotóxicos e de preparação das aulas.

PESQ: E você consegue entender por que? Por que isso foi...

PROF. POMP: Que eu me lembro que eu fiquei mais tranquilo foi nessa fase.

PESQ: E por que você acha que ficou mais tranquilo?

PROF. POMP: Porque eles se envolveram, porque eles viram sentido nesses estudos aí, eles compraram a ideia, gostaram. Relacionava com familiares, o tema.

PESQ: Aquela, eu não sei se você tava querendo dizer isso, mas você disse sobre cultura de PGP ne? Uma hora na entrevista.

PROF. POMP: Cultura de PGP?

PESQ: É de construir uma cultura, não, cultura de formação de professores, foi isso?

PROF. POMP: Uma cultura de estudo.

PESQ: Isso. Perdão. Uma cultura de estudo. Foi nesse momento que você percebeu que essa cultura de estudo teve um maior desenvolvimento ou não? Quero dizer o seguinte, nesse que você defendeu, que deveria ser um PGP que é um lugar de, a defesa do próprio grupo é coletiva e não do coordenador, somente. Nessa hora, você percebeu que a coisa acontecia mais em conjunto do que na tua mão?

PROF. POMP: Nenhum momento. Eu parei de pensar nisso daí, de agir pra ser algo pro PGP viver, mas um momento que houve as discussões sobre agrotóxicos foi quando eu fiquei mais tranquilo. Mas eu não posso falar que foi o momento que todo mundo desenvolveu bem a cultura do estudo. Porque eu mesmo estava desenvolvendo essa cultura do estudo. Eu percebi fortes evidências do estudo na Prof. Are, da Prof. Eva, no Prof. Ner. O Prof. Ava ele participava lá com a gente mas nunca fez nada, sabe? O Prof. Ner ele também era tão sobrecarregado, coitado, mas ele fazia as partes dele de estudo. A Prof. Eva sempre estudou e demonstrava a leitura, a organização de texto. E a Prof. Are, o nosso grupo era pequenininho. Era quatro, cinco pessoas né?

PESQ: Uhum. Ai nesse contexto de estudo e tal você percebeu que quando passou essa fase aí, alguma coisa mudou no grupo, ou depois voltou tudo ao esforço que era tentar voltar todo mundo estudar, todo mundo junto de novo?

PROF. POMP: O esforço foi sempre. Passando essa questão do agrotóxico, o pessoal já queria mudar de tema e queria desenvolver outras questões sociocientíficas. E eu sempre questionava o pessoal se a gente tinha desenvolvido uma questão sociocientífica. Porque pra mim a gente fez uma abordagem de um tema, não necessariamente a gente explorou ele, na amplitude dele, pra mim não fazia sentido ter outros temas, outras questões. Mais a gente acha que... eu me lembro da gente ter feito um levantamento de outros possíveis temas para estar sendo trabalhados. Se lembra disso?

PESQ: Lembro, lembro.

PROF. POMP: Surgiu o tema das drogas. Então, é como se fosse, gente, finalizamos tudo que tinha que saber de agrotóxicos, vamos partir pra outro tema. Só que eu não participei disso, entendeu?

PESQ: É que aí já foi quando você saiu do grupo, né?

PROF. POMP: Foi, foi quando eu sai. Eu fui um pouco resistente a isso.

PESQ: E assim, você foi resistente por que? Além de você achar que não explorou todo o tema e tal. Tem alguns outros elementos que você pode falar assim, ah, fui contrário a essa decisão por causa disso?

PROF. POMP: Olha, eu era resistente e ainda sou, porque o entendimento de questão sociocientífica é bem mais complexo. Porque uma coisa é você desenvolver uma questão sociocientífica, você vê realmente os impactos tecnológicos, a tecnologia envolvida, a ciência, os impactos sociais. Conhecimento específico ali dentro, de química, de matemática, de física, do português. A gente não fez essa dissecação desse tema a esse nível. Pra criar uma sequência didática contendo tudo certinho. Pra mim o que a gente fez foi um ensino por tema. Um ensino por tema. Não foi um desenvolvimento de uma questão sociocientífica.

PESQ: E o que você acha que precisa pra ter uma questão sociocientífica.

PROF. POMP: Eu preciso que tenha, eu acredito que tenha que ter um bom entendimento do conhecimento específico disciplinar dentro da questão... Então questão sociocientífica que vira uma sequência didática, é uma questão que os professores conseguem ver certinho todos os conhecimentos disciplinares ali dentro, conseguem planejar uma aula que trabalhe esses conhecimentos contextualizando eles com essa realidade das questões sociocientíficas. Não é algo que vai, obrigatoriamente uma questão sociocientífica é interdisciplinar. Então os professores precisam trabalhar em grupo no planejamento das aulas e um tem que saber o que o outro está trabalhando com os alunos. Esse âmbito da interdisciplinaridade ficou faltando.

PESQ: É, porque uma vez você disse que o planejamento foi individual e não coletivo.

PROF. POMP: Pois é. Então eu acredito que faltou.

PESQ: E assim, você acredita que essa, o que faltou, ele meio que inviabiliza, foi até uma questão, um elemento importante pra não querer continuar com essas questões sóciocientíficas, entendeu? Como se, já que faltou isso...

PROF. POMP: De novo eu vi uma semi-formação. O que aconteceu com a tese do LG, os professores não leram até o final a tese antes de tirar suas conclusões, se repetiu com o entendimento sobre questão sociocientífica que a gente não chegou até o fim do que é uma questão sociocientífica, os ideais que estão por traz disso, então foi feito uma sequência de aula por tema, e ai já queriam um novo tema. Então são dois momentos que denotam pra mim uma semi-formação. Uma pseudoconhecimento.

PESQ: E ai, você, esse pseudoconhecimento, pseudoformação, você acha que tem como consequência, por exemplo, na própria iniciativa assim, do grupo não se desenvolve por conta disso? Aquela coisa que você falou assim, o grupo ele vai se reestruturar, eu acredito que o PGP é aquele PGP que todo mundo carrega junto. Essa pseudoformação ai é um consequência, tem essa questão de sempre ter alguém ali pra manter o grupo vivo e quando não tem essa pessoa isso se esfalece por conta desse não entendimento do que é a construção coletiva ou formação coletiva.

PROF. POMP: Oh, realmente, o não entender o que tá fazendo, eu comecei o PGP sem saber exatamente o que era o PGP. E parece que em educação, isso ocorre bastante. Existe uma demanda, um pedido e a gente começa a fazer sem saber porque que tá fazendo. Mas por que que a gente faz mesmo sem sabe? Porque a gente acredita que os propositores tem uma ideia, quer dar importância. Então eu acreditei e acredito muito no Wash e na Liz, que eles tinham um histórico de trabalho com a escola, eles trabalham com formação de professores a muito tempo, então, na confiança que eu tenho, que eu tinha neles e que tenho ainda, isso me motivava a ir, me enfiar de cabeça no projeto. E vejo que realmente a gente trabalho com a formação de professores ali. A gente levou os professores pra conversarem, a lerem e a discutirem, só que foi um processo, fez parte de um processo. Agora, que eles chegaram a um ponto assim, bom, somos o PGP, vamos agora continuar nossas atividades, eu não acredito nisso.

PESQ: E o que que você precisa pra isso acontece?

PROF. POMP: Tempo. Tempo, muita conversa. Conversa, assim, pessoal discuti o significado de tudo mesmo.

PESQ: Esse significado de tudo é, o que você quer colocar dentro disso tudo? Assim, significado de ser professor?

PROF. POMP: Significado do PGP. Por que nós estamos aqui? O que que é possível fazer aqui dentro? O que a gente ganha com isso? É que essas perguntas não ficassem só veladas, mas que fossem feitas e a gente construísse um sentido comum. Eu acredito que a gente discutiu bastante nesse âmbito aí. Direto a gente perguntava por que estava ali. Só que, pelo menos direto eu, você e a PG1 tentava responder essa pergunta. Mas poucas vezes essas perguntas foram feitas.

PESQ: Entendi. E aí nesse sentido, assim, quando você saiu de lá ou quando o projeto agora que acabou recentemente, projeto né, uns dois anos, você acha que pra continuar as atividades lá, em grupos, precisaria do que além do tempo, dessa cumplicidade maior, eu digo assim, em termos mais específicos mesmo, além de características pessoais, o que precisaria de um grupo pra fazer, pra continuar assim, pra ele conseguir ir seguindo o caminho dele? Se passa por estudo, se passa por compartilhamento de ideias maior, o que que é?

PROF. POMP: O que poderia manter o PGP vivo ainda, é isso que você tá perguntando?

PESQ: É. Porque assim, o que eu quero com essa questão, vou te explicar. É se a gente consegue identificar se dentro de todas as experiências histórica que você já contou aqui do PGP, se há características nessa história que fala assim, olha, isso aqui dentro do PGP de Arealva teve essas características e algumas delas são importante pra continuar e outras características, só com essas daqui não dá conta. Entendeu? É isso que eu quero dizer. Se o PGP de Arealva fez alguma coisa que mostrasse assim, olha, o grupo continua, ou o que falta pro grupo continuar. Sabe?

PROF. POMP: Se eu responder o que eu faria hoje pra constituir o PGP e pra manter ele vivo responde sua pergunta?

PESQ: Como você quiser responder Professor Pomp?

PROF. POMP: Oh, o que eu faria hoje. Eu faria situações pros professores falarem mais do que eu e perguntaria mais sobre quais são os interesses que possuem hoje

com a educação. Então, o que vocês querem com a escola, com o trabalho de vocês, o que a gente pode fazer estando junto aqui? Então eu apelaria pra esse sentido de educação, no sentido das escolas, no sentido deles quanto professor. Então o que que eu faria é exatamente isso, questionar com relação a, vocês gostam do jeito que tá a escola e como é que estão as suas aulas? Se não, o que que a gente pode fazer junto pra tornar isso melhor? E aí, é claro que ia ter uma seção de choradeira, de que a gente devia ganhar mais, devia ter mais aulas, mais tempo pra preparação. Mas é o que eu penso, deixaria os professores falar mais e construir junto com eles essas necessidades e possibilidade de atuação.

PESQ: Isso é o que você mudaria. E o que você manteria como coordenador?

PROF. POMP: Eu acredito que eu trabalhei bastante nessa questão que eu, não sei se você pode confirmar isso pra mim, se bem que é até interessante pra mim saber, mas na minha mente, eu acredito que eu sempre pedi a opinião deles. Não sei se isso é só, porque quando passa muito tempo a gente esquece né? Mas eu lembro que inclusive eu me senti incomodado, especialmente quando a PG1 tinha um viés de mais imposição do que fazer do que pedir a opinião de do que ser feito. Então, eu falo assim, não PG1, para, espera, vamos ver o que eles querem. Pelo menos é isso que ficou na minha cabeça, não sei se isso, eu tô pensando isso errado, se lembra?

PESQ: Não, Eu lembro desse fato e eu concordo com você nas suas palavras. E eu quero também dizer uma coisa, assim né, tentando dizer sobre a entrevista, tentando fazer um momento de reflexão nas nossas falas aqui. Uma coisa que você disse agora, que você sempre requisito muito as falas, embora você gostaria de fazer isso mais, você também requisito bastante as opinião e as falas dos professores. E o momento que ocorreu mais isso aí, foi justamente quando eles começaram a ver sentido, que você falou assim, eles começaram a trazer coisas da história deles, da história de vida e etc. Então, pra que isso ocorresse, essas falas que você tanto achava que, você teria que olhar pra, não só pros aspectos da vida deles, mas aspectos da vida profissional deles também, né. Seria nesse sentido.

PROF. POMP: Uhum.

PESQ: Então os interesses teriam que ser expostos pra que gerassem demandas, assim, demandas assim, coisas pra fazer né, que convergiam esses interesses individuais que convergiam em uma coisa mais coletiva. Seria nesse sentido então?

PROF. POMP: É construção de interesses coletivos se fizesse sentido individualmente. E eu lembro que a Liz sempre batia nessa tecla com a gente. Fazia uma negociação entre, por que que a proposta é que cada professor identificasse um tema de pesquisa partícula individual? É pra essa construção do individual pro coletivo.

PESQ: Entendi.

PROF. POMP: Então eu compreí bem essa ideia dela.

PESQ: Entendi. E aí isso você acha que é um ponto importante pra manutenção de um PGP?

PROF. POMP: Sim, é um ponto importante. Outro ponto importante é o apoio de coordenação e direção. Porque eu sentia muito apoio do diretor mas a presença do coordenador não significava apoio. Porque ele fazia falas que não tinha sentido, requisitava o tempo pra burocracia e não pra estudos. Então o apoio da coordenação é muito importante pra que um negócio desse aconteça dentro da sala de aula, dentro da escola. E por isso que se eu fosse, hoje, lá na escola aqui, Pompéia, iniciasse um PGP, primeiro eu ia conversar muito com coordenação e direção. Mas muito mesmo. Entender o objetivo de um pequeno grupo de pesquisa, que é a discussão pra formação de professores no sentido de melhorar a prática de todo mundo e melhorar o clima da escola. Só depois de conversar muito com eles que eu iria fazer uma atividade com os professores.

PESQ: Bacana. E aí, pra a gente fechar assim, você falou que tem três coisas interessantes aí. Tem uma questão importante que é os interesses individuais ou as demandas que a pessoa traz, individuais, pro grupo é importante.

PROF. POMP: É importante.

PESQ: E a articulação dessas pra se converter em um interesse coletivo.

PROF. POMP: Certo.

PESQ: E uma outra coisa que é importante que é. Que as imposições tanto da escola, por exemplo, vamos falar sobre recadinhas, do HTPC, isto acaba inviabilizando o processo ali todo, porque ele acaba engolindo essas demandas individuais e coletivas.

PROF. POMP: Sim.

PESQ: E outra coisa também é que também há outro tipo de exigência ou outro tipo de fala que é justamente que a universidade traz isso com ela, que é, vamos publicar artigo, vamos sistematizar esse conhecimento ou vamos estudar isso. Que você falou, por exemplo, agora no final da PG1, que ela, como você disse a palavra foi imposição né? Então tem três coisas que ela são meio que professor convive, o grupo convive né?

PROF. POMP: Convive. E é importante nessa terceira você atribui que são as exigências da academia que são importantes, mas que pode repelir os professores. Porque a academia no sentido lá, que trabalham com a formação de professores, exige que o professor seja aquele cara que estuda. Então, é importante. Pro PGP é muito importante, principalmente, eu falo nessa criação de uma cultura de estudo entre os professores. Então a análise, a leitura, a organização de informações do texto, pra entender a própria prática. Isso tudo aí é importante, mas exige esforço, exige energia dos professores pra fazer parte disso.

PESQ: É, entendi. Professor Pomp, obrigado pela conversa. Pra mim foi extremamente esclarecedor em diversos pontos. Espero que pra você também.

PROF. POMP: É, pra mim foi interessante recuperar aquele tempo lá. Porque, olha, eu acho que tinha muitos outros detalhes e se você quiser eu posso te mandar os meus relatórios.

PESQ: Não, pode mandar, fica à vontade aí. Pra a gente conversar também.

PROF. POMP: Daquela época você pesquise lá algumas coisas que eu falei certou ou errado, eu não lembro.

PESQ: Mas eu acho que o importante dessa entrevista nem foi que a gente conseguiu reconstruir várias coisas né. Algumas coisas que a gente não pensava na época, na entrevista aqui a gente conseguiu pensar agora né?

PROF. POMP: É verdade. Professor Pomp, vou só parar a gravação rapidinho.