



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru



PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS

PAULO SÉRGIO FIORATO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE A
INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Bauru

2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru



PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS

PAULO SÉRGIO FIORATO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE A
INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, da Área de Concentração Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Lizete Maria Orquiza de Carvalho.

Bauru

2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru



PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS

PAULO SÉRGIO FIORATO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE A
INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

Comissão Julgadora

Presidente e orientadora: Prof^ª Dr^ª Lizete Maria Orquiza de Carvalho

2º Examinador: Prof^ª Dr^ª Rejane Aurora Mion

3º Examinador: Prof. Dr. Jair Lopes Júnior

Bauru

2006



“Pros erros há perdão; pros fracassos, chance; pros amores impossíveis, tempo. De nada adianta cercar um coração vazio ou economizar alma. O romance cujo fim é instantâneo ou indolor não é romance. Não deixe que a saudade sufoque, que a rotina acomode, que o medo impeça de tentar. Desconfie do destino e acredite em você. Gaste mais horas realizando que sonhando, fazendo que planejando, vivendo que esperando, porque embora quem quase morre esteja vivo, quem quase vive já morreu.”

Luiz Fernando Veríssimo

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª Lizete Maria Orquiza de Carvalho, pela orientação segura, pelos ensinamentos e pela paciência desprendida em todos os momentos.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência.

Ao Prof. Dr. Washington Luís Pacheco de Carvalho pelo apoio, compreensão e tolerância.

À Prof^ª. Dr^ª. Rejane Aurora Mion da UEPG e ao Prof. Dr. Jair Lopes Júnior da UNESP – campus de Bauru pelas sugestões e dicas que têm feito como examinadores de nossa dissertação.

A todos os Professores, funcionários e participantes ligados ao Grupo de Estudo “Av-Formativa” – UNESP/NAECIM de Ilha Solteira.

A todos os Professores e funcionários da UNESP campus de Presidente Prudente, em especial a Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Osório Araya Balan e ao Prof. Dr. Angel Fidel Vilche Peña pela colaboração e por sempre ter acreditado em nosso trabalho.

Aos alunos, ex-alunos, pais, professores, direção e funcionários e da E.E. “José Firpo” da cidade de Lucélia que com muita garra têm nos ajudado a organizar o projeto Grupo de Ciências Luckesi - Projeto ERRARE/GC - dentro e fora de nossa escola.

Aos amigos, Adão, Adelson, Ailton, Alex, Ana, Anderson, André, Andréia, Angélica, Anita, Antônio, Aracy, Aurora, Ayume, Bachega, Bernadete, Bete, Bruna, Bruno, Cal, Carlos, Carmem, Castelo, Celeste, Célia, Cícero, Cida, Cíntia, Cheibe, Chicão, Claudemir, Cláudia, Cláudio, Clauter, Cleuza, Conceição, Corina, Cristina, Daliane, Dalva, Daniel, Danilo, Dário, Débora, Dedê, Déia, Dênis, Denise, Deuber, Diego, Diógenes, Dircinei, Dudu, Edilaine, Edilene, Edmilson, Edina, Edna, Edison, Edson, Eduardo, Egiane, Elena, Eleuza, Ellen, Elisa, Elizete, Elizeu Carrilho, Emílio, Ernandes, Eugênio, Everton, Fábio, Fátima, Fernanda, Fernando, Flávio, Flórence, Francisca, Fuad, Gabi, Genaro, Genésio, Gilberto, Gislaine, Gustavo, Guto, Helder, Helena, Hugo, Isabel, Isabela, Ivete, Jack, Jane, Janice, Jean, Jéssica, Jefferson, Jeová, Jô, João Pedro, Joaquim, José Antonio, José Luís, Juliano,

Jussara, Laércio, Laerte, Laís, Leila, Lílian, Lívia, Luana, Lucas, Luciana, Lucila, Ludmila, Luís, Luzia, Machino, Magali, Maicon, Malu, Marcel, Marcelo, Márcia, Márcio, Marco, M^a Alice, M^a Luíza, M^a Marton, M^a Menin, M^a Ângela, Mariana, Marinalva, Marinês, Marlene, Marli, Mário, Matilde, Michele, Mirian, Miro, Monge, Mônica, Munir, Muriel, Naiane, Nair, Neto, Neuza, Nair, Nice, Nieli, Oliver, Paiva, Paraguaçu, Paty, Paulo, Pedro, Plínio, Priscila, Raquel, Rariel, Raul, Rita, Regina, Renato, Ricardo, Richarllisson, Robson, Rodolfo, Rodrigo, Ronaldo, Rosângela, Rosária, Rose, Roseli, Rubens, Rui, Sandra, Sérgio, Shirlei, Sildes, Silmeire, Silvana, Sílvia, Sílvio, Simone, Sônia, Sueli, Tereza, Thiago, Tião, Tiana, TW, Valdirene, Vanessa, Vânia, Vera, Vivi, Wainer, Waldemar, Wanicléia, Wilson, Zeca, Zelli, Zulind, por estarem sempre de prontidão nos momentos mais difíceis.

A todos os professores, alunos, direção e funcionários das escolas “Objetivo” das cidades de Adamantina, Pacaembu e Tupã e SETA de Adamantina pela compreensão e apoio.

Aos integrantes de equipe do Grupos de Ciências “Matéria Prima” (A.C.E.C.A. – Adamantina), Clube de Ciências “Mentes Brilhantes” (E. E. “Urubupungá” – Ilha Solteira) e Grupo de Ciências “De Olho no Mundo” (Colégio Pacaembu – Pacaembu).

A todos funcionários da Diretoria de Ensino de Adamantina.

Aos meus queridos pais, Dionísio Fiorato e Aparecida G. Fiorato; irmã, Silvana M. Fiorato e sobrinhos, pelo apoio e credibilidade.

À minha esposa, Mara Sandra O. N. Fiorato e filhos, Rafael de O. N. Fiorato e Renan de O. N. Fiorato, pelo companheirismo, paciência e compreensão.

A Deus

Resumo

Assumindo o desafio de estabelecer condições que levariam os educadores à percepção da necessidade de vincular o trabalho que desenvolvem na escola com o seu processo de formação contínua, nesta pesquisa, buscamos representações de professores de Ciências sobre uma série de projetos desenvolvidos em uma escola, para os quais eles eram permanentemente convidados. Trata-se de uma pesquisa participativa, uma vez que éramos também o professor/mentor dos referidos projetos. Utilizamos um método de entrevista, denominado de “reflexivo”, caracterizado pela possibilidade de o pesquisador compartilhar com o entrevistado sua compreensão dos dados. Através da Análise de Conteúdo e do ponto de vista do paradigma *crítico* para a formação de professores, nós pudemos perceber alguns aspectos da situação. Por um lado, os projetos apareceram para os professores como uma valorosa oportunidade para que os estudantes reconstruíssem seu envolvimento com o estudo e sua forma de caminhar em direção a objetivos pessoais de vida. Por outro lado, estes professores não percebiam a necessidade de interlocução com teorias educacionais, implícitas no trabalho da docência, de modo que, durante as entrevistas, o contraste de nossa posição com a deles consistiu no fato de que almejávamos “trazer colegas” para a reflexão sobre formação docente. Atribuímos essa diferença à qualidade do “convite” que recorrentemente fizemos a eles, durante o desenvolvimento dos projetos, que se restringiu à participação deles em um trabalho de “investigação-ação prática” e não de “investigação-ação teórica-prática”.

Abstract:

Assuming the endeavor of establishing conditions that could lead educators to the perceptions of a necessity of connecting their job in the school with their process of professional development, in this research, we seek out Science teachers' representations about a set of projects developed in a school, for what they were permanently invited. In fact, that is a participative research, since we were also the teacher/mentor of the referred projects. We made use of an interview method, called "reflexive", characterized by the possibility for the interviewer to share data comprehension with the interviewed. Through the Content Analysis and from critical paradigm point of view for teacher education, we grasped some aspects of the situation. By one hand, the projects appeared to the teachers as a valuable opportunity for the students to reconstruct both their own involvement in the study process and their way of persuading personal objectives of life. On the other hand, these teachers did not realize the necessity of maintaining a interlocution with educational theories, implicit in teaching work, so that, during the interviews, there were a clear contrast between their position and ours, respecting to bringing colleagues to a critical thinking on teacher development. We attributed such a difference to the quality of the "invitation", we did to them during the projects, that was restricted to participation in a "practical investigation-action" instead of a "theoretical-practical investigation-action".

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
Problematização.....	06
1.1. Justificativa.....	06
1.1.1. O contexto da pesquisa.....	08
1.1.1.1. A escola.....	09
1.1.1.2. As pessoas e os projetos.....	09
1.1.1.3. O Grupo de Ciências.....	11
1.1.1.4. Um pouco da história dos projetos.....	14
1.1.1.5. Disseminação das idéias dos projetos.....	15
1.1.2. Objetivo da pesquisa.....	15
CAPÍTULO 2	
Relação Universidade-Escola.....	18
2.1. Modelos de Formação de Professores.....	18
2.2. A investigação-ação crítica como modelo de formação de professores	22
2.2.1. A investigação-ação.....	23
2.2.2. A investigação-ação crítica e o levantamento de problemas pelo professor.....	25
2.3. Dificuldades de implementação.....	26
CAPÍTULO 3	
Metodologia.....	36
3.1 Fundamentação teórica da metodologia.....	36

3.1.1. A entrevista reflexiva.....	37
3.1.1.1. A entrevista reflexiva como uma situação de interação social.....	38
3.1.1.2. O procedimento durante a entrevista reflexiva.....	40
3.1.1.2.1. Fases da entrevista.....	41
3.1.1.2.2. Expressões de apoio às intervenções.....	44
3.2. Constituição dos dados.....	45
3.2.1. Entrevistas e devoluções já realizadas.....	47
3.2.2. Os professores entrevistados.....	48
CAPÍTULO 4	
Análise.....	49
4.1. Análise das entrevistas e devoluções.....	52
4.1.1. Definição das unidades de análise.....	52
4.1.2. Categorização.....	53
4.1.3. Expressão Sintética das Representações dos Professores	60
4.1.4. Interpretação.....	65
4.1.4.1 Visões sobre as atividades do Grupo de Ciências.....	65
4.1.4.2. Relação escola-universidade.....	67
CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
SITES CONSULTADOS	75

ANEXOS:

01. Organograma estrutural do Grupo de Ciências.....	76
02. Exemplo de uma atividade proposta no caderninho da equipe de organização.....	77
03. Relação dos miniprojetos desenvolvidos pelo GC.....	78

APÊNDICES:

01. Planejamento da Entrevista realizada com P1 (26/03/2004) e P2 (01/06/2004).....	79
02a. P1 - Planejamento da Devolução - 17/05/2004.....	86
02b. P2 - Planejamento da Devolução - 13/07/2004.....	88
03a. Entrevista - EP1.....	93
03b. Devolução - DP1.....	103
03c. Entrevista - EP2.....	110
03d. Devolução - DP2.....	121

APRESENTAÇÃO

Lecionando como professor de Física, desde 1993, trabalho atualmente em cinco escolas, sendo uma estadual, a E. E. José Firpo, ou como é mais conhecida “Firpo”, da cidade de Lucélia onde desenvolvo o presente trabalho, e quatro particulares.

Minha história de vida e minha formação profissional levaram-me a valorizar as relações interpessoais, a habilidade de observação, a desenvolver familiaridade com a formação e coordenação de grupos e a buscar aperfeiçoamento profissional, por meio de cursos e leituras. A vivência cotidiana, na escola pública e a percepção dos seus muitos problemas conduziram-me a um momento decisivo que se caracterizou por alguns questionamentos: Por que quando somos avaliados nos cursos de capacitação, somos tratados com respeito e quando avaliamos nossos alunos não respeitamos suas individualidades? Por que nossos erros nos cursos de capacitação são vistos como “avanço para a aprendizagem” e quando nossos alunos erram nós os discriminamos como se fossem incapazes de reestruturarem a aprendizagem? Por que exigimos memorização de nossos alunos sendo que isto não é realmente o mais importante? Como “interdisciplinarizar” essas “novas” idéias sobre ensino de ciências que estão surgindo? Como podemos criar ações para transformar nossa escola numa escola mais interativa e deixar a vivência escolar mais interessante, rumo ao aprendizado de ciências?

A partir de então, lancei-me em busca de novos caminhos para a educação, implementando algumas mudanças em minha prática educativa, o que por sua vez levou-me a propor, junto com um grupo de alunos, a criação do Grupo de Ciências Luckesi.

Hoje, fazendo uma retrospectiva, atribuo a idéia da criação desse grupo a vários acontecimentos. O mais remoto deles ocorreu em 1993, quando o professor de Biologia do “Firpo”, J.H.F., e eu visitamos uma Feira de Ciências, numa cidade vizinha, que nos causou grande admiração. O segundo ocorreu em 1996, quando o Prof. J.H.A., numa reunião de planejamento, cobrou a filosofia pedagógica de nossa escola e ninguém soube lhe responder.

Nesta época, os jornais que chegavam diariamente na escola, eram regularmente levados para a biblioteca e, ali, muitos se deterioravam ou eram vendidos para funerária, sem que sequer fossem explorados. De fato, quem mais lia o jornal na escola eram os inspetores de alunos; os professores sempre tinham muita pressa e nunca lhes sobrava tempo para propor para os alunos alguma atividade baseada nele. Isto tudo me causava certa angústia!

No ano de 1998, prestei o concurso público para Professor de Educação Básica (PEB II) e a bibliografia estudada proporcionou-me muitas reflexões. A partir desse ano, participei de um curso de especialização numa universidade estadual do Estado de São Paulo, durante três anos consecutivos. Baseados num dos experimentos que levei deste curso para a sala de aula, alguns alunos (R.H., F. e M.) do 2ºB da turma de 1999 do “Firpo” desenvolveram uma experiência muito interessante sobre polarização da luz, que acabou virando tema da minha monografia do curso e gerando um trabalho exposto no XIV Simpósio Nacional de Ensino de Física (S.N.E.F.), na cidade de Natal – RN, no ano de 2001.

Paralelamente, experimentei em sala de aula uma idéia sobre monitoria, que consistia no atendimento por colegas sobre as dúvidas da disciplina ensinada, sugerida pela Profª. M.A.L.S., durante uma das reuniões no Horário de Trabalho Coletivo dos professores (H.T.P.C.),

e, após algumas adaptações, obtive ótimos resultados. Esta idéia foi levada para o curso de especialização, na universidade, onde foi aproveitada com sucesso pela Prof^a. M.C.F., como tema de sua monografia no ano de 2000. Uma segunda experiência que realizei em sala de aula foi a aplicação com adaptações de uma idéia interessantíssima sobre avaliação continuada, que implicava registro diário das atividades desenvolvidas pelos alunos durante as aulas, que fora dada por um professor da Escola Agrícola Centro “Paula Souza” - da cidade de Adamantina na época.

Por fim, o acontecimento decisivo referiu-se às Feiras de Ciências do “Firpo”. Em 1999, a preparação da Feira foi realizada em um prazo curto demais, o que acarretou a reapresentação de experiências da escola construídas em anos anteriores. No ano de 2000, como a Feira iria ser novamente uma mera repetição da anterior, e também compartilharia espaço com a Feira de Artesanato, optamos por não realizá-la. Este fato acarretou uma cobrança muito grande por parte dos alunos da 3^a série do EM. Nossa resposta foi que deveríamos montar uma feira inédita e bem elaborada.

O Grupo de Ciências nasceu, de fato, em 18 de outubro do ano de 2000, uma quarta-feira, após uma noite mal dormida, em que eu estava justamente preocupado com o enfrentamento das dificuldades descritas no parágrafo anterior e com o desencadeamento de ações pertinentes e frutíferas a esse respeito. Apresentei a proposta de criação de um grupo de ciências aos alunos da 2^a série B do Ensino Médio, do período da manhã, e para o meu contentamento ela foi muito bem recebida. Ao final da aula, o aluno C.R.C. dispôs-se a passar em todas as classes, inclusive nas do período noturno para convidar outros alunos para participarem do grupo. O resultado dos convites foi que cerca de 150 alunos fizeram inscrição.

Enquanto o Grupo de Ciências crescia e ganhava espaço entre os alunos, que encontram nas atividades desenvolvidas uma forma de se sentirem vivos, confiantes, criativos,

aprendendo “sem medo de errar” e desenvolvendo sua autonomia, algo diferente ocorria com a maioria dos professores da escola. A um dado momento da nossa reflexão, identificamos que havia um “muro” dentro da escola, separando, de um lado, os alunos e uns poucos professores que se entregavam entusiástica, colaborativa e criativamente às atividades do pensar e agir, e, de outro, muitos professores que, não compartilhando conosco a idéia da escola como um lugar de auto-formação, permaneciam à margem. Por que muitos professores resistiam ao convite que fazíamos para que participassem mais ativamente das atividades do Grupo de Ciências?

Dessa forma, surgiu o questionamento inquietante sobre como agir para que esse “muro” fosse rompido, de modo que mais professores se envolvessem com os projetos desenvolvidos na escola.

No capítulo 01, procuramos justificar nossa questão de pesquisa: *Como os professores de Ciências da E. E. José Firpo percebem o Projeto ERRARE/GC, mais precisamente na sua característica considerada por nós fundamental que é a de manter uma relação viva com a universidade?* Dentro dessa justificativa, sentimos necessidade de fornecer uma visão geral sobre o Grupo de Ciências, apresentando seus objetivos e funcionamento, os problemas que enfrentou, no decorrer do caminho e as soluções encontradas para eles, que provocaram modificações importantes na estrutura pedagógica da escola e tiveram repercussões na comunidade local.

No segundo capítulo, apresentamos os modelos de formação de professores: racionalidade técnica, prática e crítica/emancipatória, explorando os principais autores nesses itens, num aprofundamento na investigação-ação. De acordo com a teoria crítica “quando professores adotam uma perspectiva de projeto eles também criam oportunidade para aprender a

partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem” (CARR e KEMMIS, 1986, p.40 *apud* PEREIRA, p.28 e 29).

No capítulo 3 apresentamos nossa metodologia de pesquisa, caracterizada por ser uma abordagem qualitativa e pela participação do pesquisador na produção dos dados, que foram obtidos através da entrevista reflexiva.

No capítulo 4, apresentamos as análises realizadas, o que foi feito através da *Análise de Conteúdo* que realizamos. Após a transcrição das entrevistas, procuramos definir “unidades de significados”, que foram categorizadas sob os seguintes enfoques: *relação professor-escola*, *relação professor-comunidade* e *relação professor-universidade*. Apresentamos, por fim, uma série de afirmações, nas quais procuramos sintetizar as análises feitas.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZAÇÃO

1.1 Justificativa

Assumimos nesse trabalho o desafio de investigar as condições que levam os educadores à percepção da necessidade de vincular o trabalho que eles desenvolvem como professores, na escola, com o seu processo de formação contínua, que pode ocorrer de diferentes formas, mas sempre com o respaldo da universidade. Nesta perspectiva, a escola não seria apenas um lugar para a formação dos alunos, mas também para a formação dos professores. Acreditamos, assim, que o tempo que o professor passa na escola pode ser de grande fertilidade se acompanhado de investigação sobre a multiplicidade de situações pedagógicas que ali ocorrem. Esta investigação, no entanto, não pode se dar se não à luz de referenciais teóricos pertinentes, acessados e definidos, pelo professor, a partir de sua interação com a universidade.

É importante ressaltar que não estamos, de modo algum, considerando a universidade como detentora plena do saber sobre a escola, aquela que teria a solução definitiva para todos os problemas. Ao contrário, nossa experiência nos mostra que muitos

dos professores da universidade não estão preparados para a realidade da educação atual no que diz respeito à sua relação com seus alunos nos cursos de graduação e mesmo com os professores das escolas de Ensino Fundamental e Médio (leiamos escola) nos cursos de capacitação de professores.

Por meio de uma série de experiências que proporcionou maior proximidade com a universidade – participação em cursos de capacitação e especialização, em um grupo de estudos sobre Física Moderna e, por fim, em um grupo de pesquisa e em eventos científicos-, saímos de uma posição de lamentação e passamos para uma posição ativa diante dos desafios da educação no nosso tempo. Durante este processo, a perspectiva de que a escola e a universidade se tornem aliadas no enfrentamento de problemas da educação básica apareceu de forma muito natural, achando por se afigurar como imprescindível.

Assim, estamos ao lado daqueles que acreditam e lutam para que a relação universidade-escola (U-E: Universidade-Escola de Ensino Fundamental e Médio) amplie-se cada vez mais e torna-se mais igualitária. Acreditamos que escola e universidade, juntas, podem procurar caminhos para a emancipação humana e a mudança de circunstâncias opressivas na sociedade (MCLAREN, 1997). Somente desse modo os problemas a serem enfrentados pelos professores da escola poderão ser definidos a partir do ponto de vista da própria escola e não somente da universidade, como tem sido a regra. De fato, segundo Geraldi (2001):

Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seu esforço na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar” (p. 247).

Neste contexto, adotamos a escola na qual atuamos como professor e onde criamos um Grupo de Ciências, com o intuito de enfrentar problemas relacionados à educação

dos alunos, como nosso “laboratório de pesquisa”, o lugar onde coletamos nossos dados. Ressaltamos, então, o caráter participativo da pesquisa, o que significa que acumulamos os papéis de professor da escola, de coordenador do Grupo de Ciências e de investigador acadêmico. Se, por um lado, consideramos que a situação de multiplicidade de papéis consistiu na riqueza maior do trabalho, por outro, reconhecemos que a tentativa de distinção entre eles consistiu em um esforço árduo e contínuo e que, somente ao final da caminhada, nos sentimos mais confortáveis diante da complexidade envolvida.

Partindo do princípio de que as escolas públicas não podem esperar infinitamente por ações que tragam modificações sociais emancipatórias, de modo que os alunos possam usufruir dos efeitos dessas ações para construção de sua personalidade e cidadania, temos desde o início a expectativa de poder promover benefícios a curto e médio prazo para a comunidade escolar. Dessa forma, valorizamos a pesquisa participante como uma forma que assume um caminho muito promissor de trabalho e, portanto, que possibilita esse tipo de ação participativa para que possa ser implementada e que mais professores possam ser envolvidos em projetos de pesquisa. Pretendemos, pois, constituir dados que ajudem na promoção de uma mudança na concepção de formação de professores, buscando transformações sociais.

1.1.1 O contexto da Pesquisa

Para que haja maior compreensão sobre nosso trabalho, procuramos, nesse momento, contextualizá-lo com respeito ao local escolhido para a sua realização, aos atores nele envolvidos e aos projetos desenvolvidos que desencadearam os questionamentos e as ações da pesquisa. Iniciamos realizando uma caracterização geral da escola, com os vários projetos que nela ocorrem.

1.1.1.1. A escola

A Escola Estadual José Firpo (EEJF) é uma escola de Ensino Fundamental e Médio localizada na cidade Lucélia, no interior paulista, que tem aproximadamente 20 mil habitantes. Além da E. E. José Firpo, a cidade possui três escolas públicas municipais de ensino fundamental e uma particular de ensino fundamental e médio.

A estrutura física da E. E. José Firpo compõe-se por três prédios, onde se encontram biblioteca, salas de aula, sala ambiente de informática, sala de vídeo, parte administrativa da escola, cozinha, laboratório de ciências, sala do grupo de ciências, entre outros. Os seus aproximadamente 1800 alunos estão distribuídos em 16 turmas que cursam as quatro últimas séries do ensino fundamental e 21 turmas que cursam as três séries do ensino médio.

No tocante ao ensino de Ciências, enquanto que, no Ensino Médio, o número de aulas de Física, Biologia e Química reduz-se a apenas uma ou duas aulas semanais de cada matéria em cada série, no Ensino Fundamental, há em média quatro aulas semanais de Ciências por série.

Apesar de sua boa estrutura, a escola teve sempre que se adaptar aos constantes rodízios de professores, diretores e funcionários, o que muitas vezes atrapalhou o andamento dos trabalhos escolares.

1.1.1.2. As pessoas e os projetos

Referir-nos-emos a dois projetos interligados, ambos criados a partir de iniciativa de professores da escola, o *Errare* (ou *Errando que se Aprende*) e o *Grupo de Ciências* – denominado desde o início de *Grupo de Ciências Luckesi* –, o primeiro representando o projeto pedagógico da escola e o segundo sendo vinculado ao primeiro e congregando ações específicas sobre ciências que envolvem diretamente alunos da escola. O

projeto Errare caracteriza-se como instância de reflexão dos professores da escola sobre suas práticas de ensino e de articulação de suas iniciativas pessoais através de diferentes projetos desenvolvidos com alunos. Além do Errare/Grupo de Ciências distinguem-se: o *Errare/Lit*, que divulga movimentos literários; o *Errare/Jornal*, que promove a confecção de um jornal estudantil; o *Errare/Sai*, uma parceria com a diretoria de ensino/núcleo de informática para criar ações que se realizam na Sala Ambiente de Informática; o *Errare/Coral*, que organiza um coral; e o *Errare/Teatro*, que organiza um grupo de teatro na escola.

A concepção básica de todos os projetos interligados através do Errare foi definida a partir de um estudo de textos do filósofo Cipriano Carlos Luckesi, com os quais entramos em contato em um dos cursos que fizemos. Segundo Luckesi (1996), o erro pode ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. Isso implica estar disponível a observar os fatos sem preconceito, tomando-os como “matéria-prima da aprendizagem” e não como erro simplesmente, para deles retirar possíveis benefícios. De fato, quando se castiga frente ao erro, perde-se a oportunidade de reorientar o aluno, impedindo-o de crescer. Assim, o erro passa a ser visto como caminho para a promoção da autonomia dos alunos e de toda comunidade escolar, o que lhe confere um caráter positivo e dinâmico. Vale ressaltar que essa maneira de conceber a aprendizagem não implica reduzi-la a um mero processo de tentativa e erro – um jogo de sorte – que prescinde de reflexões sobre a forma com que a atividade proposta deveria ser tratada.

Um dos objetos do projeto Errare é promover o envolvimento dos alunos em atividades internas, de modo que eles possam se sentir cada vez mais atuantes na escola e menos disponíveis às “comunidades” formadas fora da escola sem acompanhamento de pais e educadores, como as “gangues de rua”, a “turminha do boné” ou até mesmo o crime organizado.

1.1.1.3. O Grupo de Ciências

Uma característica importante do Grupo de Ciências é sua estrutura organizacional composta de doze *setores* (ver **anexo 01**- Organograma estrutural), onze deles congregando *células*, das quais participam alunos e ex-alunos, e um (consultoria) congregando professores. Desses setores, 5 são estratégicos, 5 são de apoio material e 2 são de apoio financeiro. Os setores estratégicos, *teórico-experimental*, *monitoria*, *consultoria*, *controle de créditos* e *tráfego*, definem os traços fundamentais do projeto, que são, respectivamente: envolvimento de alunos com a experimentação; o envolvimento de alunos com as dificuldades dos colegas; aproximação entre alunos e professores; relacionamento entre a estruturação do grupo e a estruturação do sistema escolar; e superação das dificuldades de comunicação entre os envolvidos. Os setores de apoio material são: *gravação*, *sala ambiente*, *informática*, *comunicação* e *catalogação*. Por fim, os setores de apoio financeiro são: *eventos* e *tesouraria*.

A seguir apresentaremos os setores do grupo de ciências e suas funções:

O setor de *catalogação* (S-01) é constituído por dois alunos por período e tem a função de organizar cadastros: dados pessoais de integrantes do grupo; o material de uma hemeroteca (artigos de jornais, revistas, novas tecnologias, etc.); coleções de revistas científicas, biografias de grandes cientistas, fotos, e provas (vestibular, concursos, olimpíadas e simulados); e endereços de museus, centro de ciências e exposições.

O setor de *comunicação e marketing* (S-02) é constituído por 2 alunos por período e tem a função de organizar atividades de marketing (confecção de camisetas, bonés, adesivos e carteirinha, contatar patrocinadores e imprensa, confeccionar painéis e cartazes), transmitir informações (dar avisos gerais internos e externos) e integrar os participantes com ex-alunos e convidados.

O setor de *controle de créditos* (S-03) é constituído de um aluno por período e tem a função de organizar, em cadernos, a relação das participações dos alunos em atividades do Grupo que já foram realizadas, registrar créditos correspondentes a cada atividade, atribuídos pelos professores, e comunicar aos professores para que esses créditos possam ser transformados em nota.

O setor de *eventos* (S-04) é constituído por dois alunos por período e tem a função de promover e planejar palestras, feira de ciências, excursões, visitas, encontros, torneios, jogos, debates, bem como arrecadar fundos (através da venda de pizza, bingo, doces e rifa).

O setor de *gravação* (S-05) é constituído de um aluno por período e tem a função de realizar gravações em áudio e vídeo e fotografar os trabalhos desenvolvidos pelo grupo.

O setor de *informática* (S-06) é constituído de dois alunos por período e tem a função de organizar digitações (textos, letreiros, etiquetas, tabelas, relações e programação), possibilitar a comunicação eletrônica (manutenção do site do grupo e listas de e-mails), desenvolver programas operacionais e realizar buscas na Internet (softwares).

O setor de *monitoria* (S-07) é constituído de um aluno por período e tem a função de supervisionar o preenchimento de fichas de monitoria bem como sua entrega aos professores, em tempo hábil. Tais fichas contêm informações sobre o auxílio no que se refere ao entendimento da matéria, dado por colegas, tanto em sala de aula quanto em horário livre.

O setor de *sala ambiente* (S-08) é constituído de um aluno por período e tem a função de organizar as salas ambientes de aula e laboratórios da escola, através da confecção de cartazes, exposição de experimentos, limpeza, e melhoria da disposição das salas.

O setor de *tesouraria* (S-09) é constituído de um aluno por período e é responsável pelo controle financeiro do grupo;

O setor teórico-experimental (S-10) é constituído de dois alunos por período e tem as funções de: estabelecer prazos, registrar e organizar o trabalho de construção e restauração de experimentos; buscar informações sobre feiras e exposições científicas; propor desafios e envolver os colegas em situações que os façam pensar, formular questões, levantar hipóteses, dar sugestões e resolver problemas de diversos tipos.

O setor de tráfego (S-11) é constituído de um aluno por período e tem a função de promover a comunicação entre os diferentes setores da Equipe de Organização e zelar pela distribuição de responsabilidades de cada um. Isto se dá através de anotações em cadernos (um por setor) sobre as atividades (números de créditos atribuídos a elas, prazos de entrega, nome, número, telefone e série destes alunos) realizadas (ver **anexo 02** – Exemplo de uma atividade proposta no caderninho da Equipe de Organização).

O setor de consultoria (S-12) é, ao menos teoricamente, constituído por todos os professores das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Matemática e Geografia, que se dispuseram a colaborar, e tem a finalidade de orientar e propor atividades para os integrantes do grupo.

O grupo possui sala própria, que é dividida em ambientes: laboratório de paleontologia, biblioteca, hemeroteca, videoteca, experimentoteca, oficina de experimentos & ferro velho e sala de reuniões. No período em que os dados para este trabalho foram colhidos, o grupo desenvolvia 35 miniprojetos (ver **anexo 03** – Relação dos miniprojetos), participavam do grupo aproximadamente 250 alunos, 70 ex-alunos, 25 professores da área científica, 10 funcionários da escola, 65 convidados e 05 pais.

1.1.1.4. Um pouco da história dos projetos

O Grupo de Ciências nasceu no dia 18 de outubro do ano 2000, como resposta às dificuldades que alguns professores da área científica vinham enfrentando na época. O objetivo era criar ações que envolvessem alunos, professores, bem como toda comunidade, numa visão crítica e reflexiva dentro da produção de conhecimento científico e social. Os integrantes do grupo eram percebidos como agentes do processo de construção do conhecimento e, portanto, a eles seriam dadas oportunidades de participação e de expressão livre de opiniões pessoais, na busca de soluções para quaisquer problemas que, porventura, o grupo estivesse vivenciando.

A finalidade do grupo não é, portanto, a prestação de serviços, mas, sim, a promoção do envolvimento dos alunos e professores da escola em causas científicas e sociais, de forma que eles encontrem no projeto uma forma de emancipação social, lapidando seus conhecimentos e sua visão de mundo.

Nesta época, havia o projeto Grupo de Ciências, de um lado, e o projeto Errare, de outro; o primeiro referindo-se exclusivamente a ações com os alunos e o segundo referindo-se à proposta pedagógica para os professores, que inclusive fora votada e aprovada pelo Conselho de Escola para fazer parte de seu Plano Diretor. Após um ano de existência, quando o Grupo de Ciências começou a crescer em ritmo acelerado devido à grande popularidade alcançada perante os alunos, e, a partir de uma sugestão do professor Jefferson Henrique Alves, compreendemos que a vinculação dos dois projetos significaria a articulação entre a ação com os alunos e a reflexão dos professores sobre suas práticas de ensino. Isto não somente permitiria descentralização das ações, aliviando responsabilidades que estavam sendo cobradas pelos alunos aos organizadores do Grupo de Ciências (por exemplo, a produção de um jornal para a escola), mas também abriria oportunidades para que professores

de outras áreas de conhecimento pudessem de uma forma indireta (através do Errare) vincular-se ao Grupo de Ciências.

1.1.1.5. Disseminação das idéias dos projetos

Um fato importante a ser considerado é o de os organizadores do projeto Errare terem mantido certo “diálogo” com a universidade, em bases constantes, na forma de excursões com os alunos do Grupo de Ciências para participar de mostras de trabalhos científicos e pedagógicos, e participação de professores em cursos de capacitação, aperfeiçoamento e especialização, em grupos de pesquisa e estudo e em eventos científicos. Estas situações sempre implicaram algum tipo de divulgação das atividades dos projetos desenvolvidos na E.E. José Firpo.

Vale ressaltar ainda os casos de ex-alunos e professores do Projeto Errare que já se aproveitam da experiência como forma de trabalho em suas áreas no decorrer da graduação usando do Grupo de Ciências como modelo para projetos de iniciação científica, trabalhos de prática de ensino e estágio supervisionado.

Por meio de idéias geradas no Grupo de Ciências, alguns novos grupos foram criados em outras cidades: em Adamantina (Escola Associação Cristã de Ensino e Cultura – Grupo de Ciências *Matéria Prima* - 2002), em Ilha Solteira (E.E. de Urubupunga – Clube de Ciências *Mentes Brillhantes* - 2003) e em Pacaembu (Colégio Pacaembu – Grupo de Ciências *De Olho no Mundo* – 2004).

1.1.2. Objetivo de pesquisa

Ao apresentarmos nossa questão de pesquisa queremos ressaltar que o fato de sermos também professor da E. E. José Firpo resultou em constante exercício de explicitação dos nossos “desejos de professor”, com relação ao Grupo de Ciências e à

comunidade escolar, de modo que pudéssemos produzir certo “afastamento da realidade” que nos possibilitasse “conhecê-la”, isto é, construir uma interpretação sobre ela num dado momento estudado e à luz de referenciais teóricos elegidos.

De fato, enquanto o Grupo de Ciências crescia e ganhava espaço entre os alunos, que encontram nas atividades desenvolvidas uma forma de se sentirem vivos, confiantes e criativos, algo diferente ocorria com os professores da escola. Observamos que, apesar de “tecnicamente” fazerem parte do Grupo de Ciências (através do Setor de Consultoria), eles tendiam a trabalhar de forma individualizada a se envolver com o projeto, mesmo o mínimo possível. De fato, até o início do ano 2004, muito pouco foi o envolvimento de professores nas ocasiões em que o grupo precisava de um pouco mais de atenção, como para coordenar a videoteca ou mesmo a Equipe de Organização do período da manhã quando tivemos que nos ausentar devido ao curso de pós-graduação. Era raro encontrarmos um professor que se dispusesse a vir fora de horário para uma reunião ou um evento que ele estivesse coordenando.

A um dado momento da nossa reflexão, identificamos que havia um “muro” dentro da escola, separando, de um lado, os alunos e uns poucos professores que se entregavam entusiástica, colaborativa e criativamente às atividades do pensar e agir, no contexto dos projetos ali desenvolvidos, e de outro, a maioria dos professores que resistiam ao convite que fazíamos para que viessem participar mais efetivamente das atividades do Grupo de Ciências e do Projeto ERRARE. Dessa forma, surgiu o questionamento inquietante sobre como agir para que mais professores se envolvessem de fato com os projetos desenvolvidos na escola.

Objetivando compreender essa situação, neste trabalho, buscamos levantar as representações dos professores de Ciências da EEJF sobre o Projeto Errare e os demais

projetos a ele ligados, mais precisamente sobre sua característica de manter uma relação permanente com a universidade.

CAPÍTULO 2

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Neste capítulo faremos uma apresentação teórica sobre formação de professores, distinguindo diferentes modelos.

2.1. Modelos de Formação de Professores

Segundo Pereira (2002), três diferentes modelos lutam por posições hegemônicas nos programas de formação de professores: aqueles tradicionais e comportamentais, que são fortemente baseados na racionalidade técnica; aqueles baseados fortemente na racionalidade prática – que consideram a realidade educacional por demais fluida para permitir a sistematização técnica –; e aqueles que resistem a sofrer as reduções

anteriores – técnica ou prática–, e que, através da investigação-ação, são explicitamente orientados para promover maior igualdade e justiça social (PEREIRA, 2002).

De acordo com Carr e Kemmis (1986), nos modelos de **racionalidade técnica**, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. As questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos”, que podem ser representados objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Assim, o papel do professor é de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais – “os professores não são vistos como profissionais responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais” (PEREIRA, 2002, p.21 e 22).

De fato, de acordo com Schön (1983), nesse modelo, a pesquisa é institucionalmente separada da prática: “O papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do profissional” (PEREIRA, 2002, p.21). Assim, para preparar o profissional da educação é necessário apenas conteúdo científico e/ou pedagógico, o qual servirá de apoio para sua prática.

Segundo Carr e Kemmis (1986), a visão da **racionalidade prática** concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento dos profissionais da educação não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem, mesmo admitindo a existência de alguns “macetes” e técnicas (PEREIRA, 2002).

A reflexão-em-ação é um conceito fortemente representativo nesse tipo de modelo. De acordo com Schön (1983), quando alguém *reflete na ação*, ele torna-se um

pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (PEREIRA, 2002, p.26). Para PEREIRA (2002), nesse tipo de modelo considera-se que a complexidade da profissão de professor envolve conhecimento teórico e prático, porém o pensamento que predomina é que a prática é marcada pela incerteza e brevidade das ações dos professores. Assim, haveria um exagero nas subjetividades: os professores “refletem”, “questionam” e conseqüentemente “examinam” sua prática pedagógica cotidiana, sem, no entanto, considerarem dados objetivos, os quais permitiriam que a prática pedagógica não ficasse limitada ao chão de sua sala de aula ou ao chão de sua escola.

Carr e Kemmis (1986) afirmam que as visões técnicas e práticas não são muito distintas no que tange à educação, pois ambas realizam reduções indesejadas. Segundo suas palavras:

“De um lado, professores desejam enfatizar os objetivos complexos da educação contemporânea, os quais requerem habilidades sofisticadas e conhecimento técnico sobre métodos de ensino. De outro, eles querem enfatizar sua autonomia como profissionais, o que requer deliberação prática” (Carr e Kemmis, 1986, *apud* PEREIRA, 2002 p.27).

Assim sendo, esses autores assumem uma **racionalidade crítica** para fundamentar os modelos de formação de professores, dentro da qual, a educação é vista como: *historicamente localizada*, pois acontece sempre contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro; *ligada a uma atividade social*, pois não é apenas uma questão de desenvolvimento individual; *intrinsecamente política*, pois afeta as escolhas de vida dos envolvidos; e, finalmente, *problemática*, pois, de acordo com o propósito do professor, a situação social pode ser modelada e novos caminhos podem ser sugeridos, sempre levando-se em consideração as relações entre todos os participantes do processo.

Paulo Freire e Henry Giroux, dois dos autores da tradição crítica, fazem uma distinção importante entre escolarização e educação. Enquanto a primeira seria basicamente um modo de “controle social”, a última teria potencial de transformar a sociedade, assumindo uma função ativa e comprometida com o aumento de poder pessoal e social (MCLAREN, 1997 p.198), tornando-se, nas palavras de Paulo Freire, “educação como prática da liberdade”.

Assim, ainda de acordo com Freire (1982), a pedagogia que parte do interesse das classes dominantes seria “egoísmo camuflado de falta de generosidade”, fazendo dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantendo e encarnando a própria opressão. Ao invés de promover transformações desejadas, seria “instrumento de desumanização”.

A pedagogia do oprimido - Freire (1982) - teria dois momentos distintos: no primeiro, os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se com a sua transformação; e no segundo, na medida em que a realidade opressora é transformada, os homens entram em um processo de permanente libertação. Para esse mesmo autor, o grande emancipador é aquele que luta pela liberdade mesmo quando tem a oportunidade de encontrar-se na posição de opressor, visto que “os oprimidos de ontem ao se conterem em prol da não opressão geram com seu ato a liberdade, na medida em que evitam a volta do regime opressor”, pois “somente com a superação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” (FREIRE, 1982 p. 47 e 94). Ainda, segundo Freire (1982):

“A libertação é um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável *na e pela* superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (p.36).

A característica fundamental dos modelos críticos de formação de professores é que ocorrem através do envolvimento dos professores em processos ativo-

investigativos, que estão, então, embasados na indissociabilidade entre educação e pesquisa educacional:

“O modelo de racionalidade crítica carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para a sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa *sobre* ou *a respeito* de educação, ela é uma pesquisa *na* e *para* a educação” (CARR e KEMMIS, 1986, p.39 *apud* PEREIRA, 2002, p.27 a 29).

2.2 A investigação-ação crítica como modelo de formação de professores

Dentro de uma vertente crítica, entendemos que uma forma de o desenvolvimento do professor tornar-se realidade é o educador tornar-se também um investigador-ativo. Cochran-Smith e Lytle (1999) reconhecem uma necessidade de a “pesquisa dos educadores” ser estimulada tanto nos programas de formação inicial como nos de formação continuada, de modo que os professores sejam encorajados a construir questões próprias e a implementarem ações que tenham validade no contexto de suas próprias comunidades.

De acordo com essas autoras:

“Superar esses obstáculos requer a construção e o apoio de comunidades intelectuais de professores pesquisadores ou redes de comunidades de pessoas que entrem em contato com outros professores, constituindo “uma pesquisa comum” com significado para suas vidas de trabalho e que olham sua pesquisa como parte de esforços

mais amplos para transformar o ensino, a aprendizagem e a escola.” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.63 *apud* PEREIRA, 2002, p.38)

Grabauska e Bastos (2001) percebem uma estreita relação entre as maneiras de conceber a educação e a formação de educadores, numa vertente crítica. Segundo esses autores,

“A necessidade de que o educador-educando se coloque como um investigador também é um aspecto que reforça uma mudança na própria epistemologia do conhecimento pedagógico, descentrando o ato educativo, ou, mais do que isso, procurando torná-lo um ato de comunicação em comunhão, onde os homens, em conjunto, constroem seu conhecimento e, por sua práxis, podem lutar para “Ser Mais”” (GRABAUSKA e BASTOS, 2001, p.11).

Acreditamos que quando os professores adotam uma perspectiva de projeto de pesquisa, eles também criam oportunidade para aprender a partir de sua própria experiência, contribuindo na formação de comunidades críticas de pesquisa sobre ensino, organização escolar, administração de grupos, etc.

Desse modo, o professor ajuda a estabelecer a formação de comunidades críticas de pesquisa no ensino, no currículo e na organização da escola, além da administração de grupos dentro da escola, da escola como um todo ou entre escolas.

Pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na investigação-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética.

2.2.1. A investigação-ação

De acordo com Carr & Kemmis (1986), “a investigação-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em

situações sociais para fomentar a racionalidade dessas práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem” (PEREIRA, 2002 p.12).

Carr e Kemmis (1988) reconhecem três tipos de investigação-ação: a técnica, a prática e a emancipatória. Na investigação-ação **técnica**, os facilitadores “cooptam os praticantes para que eles trabalhem em questões formuladas externamente” e “utilizam técnicas para criar e sustentar a investigação de questões”. Na investigação-ação **prática**, os facilitadores “entram” em relação cooperativa com os praticantes, ajudam-nos a articularem as próprias preocupações, a planejarem a ação estratégica, a detectarem os problemas e os efeitos das mudanças e a refletirem sobre a validade e as conseqüências das mudanças já implementadas. Por último, na investigação-ação **crítica**, o grupo “assume conjuntamente a responsabilidade do desenvolvimento da prática, dos entendimentos e das situações. Além disso, a responsabilidade do indivíduo e do grupo são vistas dentro de uma relação dialética, segundo a qual nem os indivíduos e nem o grupo são árbitros exclusivos da política ou da prática.

É importante salientar a intencionalidade emancipatória dentro de nossa proposta, via o reconhecimento da dimensão política da educação e da investigação educacional (GRABAUSKA e BASTOS, 2001).

“A investigação ação é voltada essencialmente para as transformações coletivas, e não para as mudanças individuais.” (SAITO, 2001 p.129)

Sendo assim, a escolha pela investigação-ação numa vertente emancipatória propõe que a pesquisa realizada produza benefícios tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade científica - acadêmica - a título de conhecimento adquirido

ou mesmo em função de sua carreira acadêmica, de forma que ambos objetivem uma maior autonomia e emancipação social das pessoas envolvidas nesta ou em outras comunidades.

“Planejada e praticada, a investigação-ação, como concepção de investigação, pode auxiliar os seres humanos a interpretar a partir de suas próprias práticas, concepções e valores. Aí está um potencial transformador bastante grande. Caso contrário, estará se repetindo o mesmo erro do passado, ao deixar que outros, as classes dirigentes, façam as leituras do mundo e as transmitam como sendo verdade. Portanto, não se trata de construir um conhecimento educacional “factual”, como nas ciências naturais. Trata-se, sim, de construir um conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório.” (GRABAUSKA e BASTOS, 2001 p.13 e 14)

2.2.2. A investigação-ação crítica e o levantamento de problemas pelo professor

Segundo CARR e KEMMIS (1986, p.183) os professores investigadores-ativos críticos seriam aqueles que tentam descobrir como as “situações reais são forçadas por condições *objetivas* e subjetivas e procuram explorar como tais tipos de condições podem ser transformados”. Subjetividade e objetividade, desta forma, encontram-se em uma unidade dialética que pressupõe uma solidariedade entre conhecimento e ação. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certo *na* e *sobre* a realidade para transformá-la (FREIRE, 1982, p.23), já que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1982, p.92).

O exercício da objetividade, na prática dos professores, pode tomar forma através de sua participação em “projetos de pesquisa”, pois não só a atitude de “investigar sobre o ensino e o currículo”, mas também “um domínio específico de uma ação estratégica”. Como afirmam CARR e KEMMIS (1986), “quando professores adotam uma perspectiva de

projeto eles também criam oportunidade para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem” (p. 40).

Segundo esses autores, apesar de alguns modelos, dentro das visões técnica e prática, referirem-se ao investigador-ativo como alguém que “levanta um problema”, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre esse assunto: enquanto os modelos técnicos têm uma concepção excessivamente instrumental e os modelos práticos têm uma perspectiva por demais interpretativa, os modelos críticos têm uma visão **política** explícita sobre o assunto (CARR e KEMMIS, 1986)

De acordo com Shor (1992, apud Pereira, 2002), o levantamento de problemas tem raiz no trabalho de Dewey e Piaget. Entretanto, foi Freire quem desenvolveu uma concepção política sobre tal assunto, por meio de seu método do “diálogo de levantamento de problemas”, no qual “o professor é freqüentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula”. Para ele, levantamento de problemas é um sinônimo de pedagogia, concebido como “um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições” (PEREIRA, 2002, p. 29 e 30).

“A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.” (FREIRE, 1982, p.117)

2.3. Dificuldades de implementação

Zeichner (2001, p. 207 e 208) discute as questões de poder, privilégio, voz e status na pesquisa educacional e a necessidade de eliminar a separação que atualmente

existe entre o mundo dos professores-pesquisadores (práticos) e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. No seu entendimento, muitos professores vêem o conhecimento produzido pelos acadêmicos como “irrelevantes” para sua prática escolar e, por isso, a maior parte deles não procura conhecer essas pesquisas. A nosso ver, o problema é realmente muito delicado, pois por outro lado muitos acadêmicos rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la “trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos.

Certamente não podemos partir da hipótese que todos os professores produzam pesquisas triviais, atóricas, nem que a pesquisa produzida por todos os acadêmicos seja irrelevante. Mesmo assim é muito raro ver citações do conhecimento produzido por professores nos artigos de pesquisadores acadêmicos ou ver o uso do conhecimento gerado por professores em programas de formação de professores. É também raro ver esses professores sendo solicitados a dar palestras em congressos sobre pesquisa educacional (ZEICHNER, 2001, p. 208).

Dentro de uma teoria crítica, é necessário que sejam criadas condições para que os professores desenvolvam pesquisas de “primeira linha”, isto é, dentro do rigor científico exigido pela academia e, para isso, esses professores precisam aprender a fazer pesquisa.

Entendemos que fica clara, na relação entre universidade e escola dentro de uma concepção técnica ou mesmo prática, a intencionalidade da separação entre professores e acadêmicos. De acordo com Zeichner (2001), são muito poucos os casos em que a linha de separação entre os dois lados é ultrapassada. Certamente, enquanto professores e acadêmicos não se respeitarem como seres humanos que são, e caminharem juntos para uma emancipação educacional, não poderemos ter previsão para a consolidação de trabalho conjunto.

Zeichner (2001, p. 209) ainda lembra que, apesar da chamada revolução mundial em torno do educador como investigador, é ainda dominante, mesmo no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade realizada exclusivamente por pesquisadores de fora da sala de aula, chegando ao ponto de se negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas.

Um dos maiores problemas que os professores encontram é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de sub-comunidades particulares de pesquisadores acadêmicos.

“Quanto mais abstrato o trabalho, mais alto seu status na hierarquia acadêmica e, quanto mais útil e aplicável, mais baixo é seu status. Muitos professores afirmam que têm sido excluídos do diálogo face à linguagem dos pesquisadores universitários.” (ZEICHNER, 2001, p. 209 e 210)

O autor ainda cita uma outra razão para o ceticismo ou a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação. Trata-se da frequência com que eles se vêem descritos de forma negativa. Por outro lado, os professores sentem também que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e freqüentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários.

Na opinião de Zeichner (2001, p. 219), as pesquisas ou metodologias dos acadêmicos não deveriam ser apresentadas como última palavra para que os professores simplesmente as aceitassem ou rejeitassem. Ao contrário, elas deveriam ser utilizadas apenas como início de conversa, que, de acordo com a teoria crítica (Carr e Kemmis, 1996), desencadeasse em transformações que possibilitassem aos professores tornarem-se

investigadores-ativos e que os acadêmicos, agora como orientadores, fossem co-autores dos trabalhos desenvolvidos.

O autor lembra que muitos professores têm escrito trabalhos e recebido financiamento para desenvolver projetos inovadores em sala de aula, mesmo assim, eles ainda se sentem desprezados durante as discussões sobre pesquisa educacional. Zeichner relata que, por vários anos, junto com outros colegas da escola pública que trabalhava (Madison Public Schools), organizava um Congresso Regional de Pesquisa-ação, onde estudantes de educação, diretores e professores envolvidos em grupos de pesquisa-ação tinham a oportunidade de discutir seus trabalhos. Durante esses anos, tentaram atrair colegas de universidades para participar desses eventos e ouvir os práticos (em torno de 200 professores em cada congresso) apresentarem seus trabalhos. No entanto, poucos colegas da Faculdade de Educação quiseram gastar seu tempo para ouvi-los, embora seja relativamente fácil conseguir uma grande audiência quando um reconhecido pesquisador universitário expõe seu trabalho em nosso campus.

Apesar de tudo, Zeichner (2001) percebe dois bons sinais no horizonte. Ele reconhece que, de um lado, alguns pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e, de outro lado, estão cada vez mais aborrecidos por revelar falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas e não oferecendo soluções a curto ou em médio prazo para os problemas encontrados.

Zeichner acredita que há pesquisas que se envolvem com problemas da escola e procuram fazer com que ela também seja beneficiada sem deixar de atender o rigor acadêmico. Ele cita a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação¹” como exemplo desse tipo

¹ Não estamos no momento preocupados em distinguir os termos: pesquisa-ação, pesquisa participativa, pesquisa-ação colaborativa, investigação-ação, etc.

De acordo com Susan Nofke (PEREIRA, 2002, p.13) “o que nós precisamos procurar não é a versão correta de pesquisa-ação, mas sim aquela que precisa ser feita e que pode fomentar seus objetivos”.

de proposta. Outros autores falam de “pesquisa-ação colaborativa” (KEMMIS & WILKENSON, 2002) ou investigação-ação (CARR e KEMMIS, 1986).

A criação de comitês que analisem e aprovem as propostas de pesquisas a serem desenvolvidas nas escolas (objetivos, retorno, etc.) está cada vez mais presente, assim como também é crescente a rejeição de propostas, nas quais não está evidente o que a comunidade escolar ganhará, além de um relatório, com o estudo.

“Estamos esperançosos em ver mais propostas de pesquisadores que incluam a equipe escolar, e/ou pais, nas discussões dos dados da pesquisa e seus resultados, e propostas que incluam professores como co-investigadores e participantes da análise dos dados na formulação das conclusões. Estamos também esperando iniciar discussões com pesquisadores acadêmicos sobre os problemas que a região escolar está interessada em ver pesquisados.” (ZEICHNER, 2001, p. 213)

Perceba que nessa fala de Zeichner emerge ainda uma visão da relação entre a comunidade escolar e comunidade acadêmica numa forma “bancária” (FREIRE, 1982, p.67) na qual se tem “professor como co-investigador”. Mesmo sabendo do avanço que esta proposta acrescenta para a relação U-E, ainda salientamos que dentro dessa relação, numa vertente emancipatória, esta deveria acontecer apenas como um caminho dentro de um processo de transição no qual o professor tenha como meta ser investigador-ativo de sua própria prática. Acreditamos que os trabalhos produzidos pelos professores devam ser incentivados de modo a trazê-los cada vez mais perto da universidade (caminho) e possibilitando que cada vez mais seus trabalhos ganhem o rigor científico que essa academia exige.

Aqui chamamos a atenção para a “humildade” que tanto Freire (1982) se refere na relação opressor-oprimido.

Para embasar esse último parágrafo, Susan Lyttle e Marilyn Cochram-Smith (1993), da Universidade da Pensilvânia, recentemente argumentaram sobre a necessidade de uma epistemologia diferente em pesquisa educacional que olhe a investigação feita pelos professores como um importante e distinto meio de conhecer o ensino. “Elas argumentaram que os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Esta visão não pode ser obtida por outros de fora do ambiente” (ZEICHNER, 2001, p. 224) .

Acreditamos que, desta forma, estamos começando a “romper muralhas” para uma maior democratização do ensino, e que, com essas ações, a possibilidade de trabalhos com maior efeito modificador-evolutivo seja mais constante.

Segundo Jim Ladwig (1991, *apud* ZEICHNER, 2001), apenas a construção de um relacionamento social mais ético e democrático entre pesquisadores e professores sobre os estudos e pesquisas iniciados pelos acadêmicos – sozinhos ou em colaboração com professores – não eliminaria a exploração de professores na pesquisa educacional, pois, de acordo com ele:

“As condições de trabalho de professor contribuem para reforçar a separação dos professores e seu trabalho de pesquisa educacional, permitindo ocorrerem as condições de exploração.”

Ladwig propõe o estabelecimento de uma escala de auxílio financeiro ao professor que subsidie seu envolvimento em pesquisas e/ou publicações educacionais própria ou em colaboração.

Nesse momento, queremos ressaltar ainda a importância que vemos nas relações interpessoais para o sucesso de qualquer projeto ou ação educacional, uma vez que acreditamos que:

“O trabalho coletivo e o compromisso com o grupo são fundamentais para o cumprimento dos novos desafios que ocorrem na escola. Para a concretização desse novo tipo de trabalho escolar, são necessárias mudanças nas relações e inter-relações pessoais dos professores com seus pares e com os alunos; exige-se hoje um profissional comprometido com o progresso educacional, com resultados da aprendizagem de seus alunos, com a atualização constante de seus saberes pedagógicos e culturais. Um profissional envolvido com o exercício contínuo da reflexão sobre sua prática” (SILVA M., 2002, p.79)

Quando temos uma postura de reflexão-ação-reflexão (MONTEIRO, 2002) sobre as ações que delineamos em nossas vidas, é comum nos depararmos com a ausência de pessoas que possam compartilhar opiniões, compromissos, ou mesmo pessoas que possam ser nossas companheiras num trabalho que exige um esforço maior do que o que realmente estamos acostumados. Pensar em trocar os horários livres por horários de reflexão conjunta em função de uma melhoria da qualidade de vida de uma comunidade, onde muitas vezes as pessoas não se sentem inseridas, não é uma tarefa fácil. Disso decorre que, quando os professores se propõem a desenvolver um trabalho educacional comunitário, muitas vezes acabam ficando sozinhos com seus sonhos e terminam por desistir.

Pierre Bourdieu (2003) relata essa relação de solidão do professor, sob um foco acadêmico, quando diz: “A vida científica é extremamente dura. Os pesquisadores estão expostos a sofrer muito e eles inventam uma porção de estratégias individuais destinadas a

atenuar o sofrimento (no sentido de solidão). Os coletivos de reflexão permitiriam abordar e tratar essas questões de frente. O movimento feminista tentou, num dado momento, trabalhar assim, encorajando os coletivos de testemunhos. Sob o risco de parecer ingênuo, diria que haveria um lugar para os coletivos de testemunhos de sofrimento científico. Eu lhes asseguro que há material”.

Utilizamos uma frase de Paulo Freire para introduzir uma idéia que consideramos de fundamental importância, dentro das relações interpessoais entre professores e educandos:

“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância.”

Acreditamos que essa frase sirva também para a relação entre a comunidade escolar e a comunidade científica, uma vez que não é de forma repentina que um professor, de formação dentro de uma vertente técnica ou mesmo prática, torna-se investigador de sua própria prática – vertente emancipatória. Ensinar o professor a fazer pesquisa é um caminho que implica estar comprometido com a humildade e a tolerância citada por Freire, transformando-o em investigador-ativo a partir do seu ambiente escolar – aprendiz de pesquisador.

Um outro caminho pode estar em promover profundas modificações na formação dos professores, ainda na graduação, onde uma das ferramentas é a iniciação científica, de forma que esses aprendam a fazer pesquisas e, através dessas, possam promover as transformações devidas em sua comunidade escolar.

Consideramos que um caso nunca é igual ao outro, mas é exatamente aí que está a importância da pesquisa como prática da liberdade: sermos capazes de tirar uma solução para um problema específico e particular, diferente de todos os outros, beneficiando todos aqueles que estejam envolvidos no processo.

Reconhecemos o caráter de longo prazo inerente aos processos transformadores da prática em escola. Estamos cientes da paciência que é necessária para o pesquisador que se lança na comunidade procurando caminhos férteis de intervenção. De acordo com Zeichner (2001), existem várias razões que mostram porque tais processos não merecem ser úteis para desenvolver soluções para problemas mais urgentes. Uma vez que o problema escolhido para o estudo tem origem em uma teoria ou uma pesquisa anterior, tais problemas podem não ter ligações com preocupações urgentes da sociedade – nossas crianças e jovens têm “fome” de conhecimento.

“A direção escolhida para manter o leme da navegação com os tripulantes nessa viagem – denominada cientificamente, de investigação-ação educacional (no processo de formação de professores) – está baseada em organizar e implementar um trabalho educacional teórico-prático que superasse a dicotomia, realizada concretamente na separação entre pesquisadores educacionais e aqueles que educam cotidianamente nas escolas, e a necessidade de nos conduzirmos na vida, como seres humanos históricos que agem objetiva e praticamente, exercendo suas atividades práticas no trato com a natureza e com os seus semelhantes, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses.” (BASTOS, 2001 p.39)

Portanto, acreditamos que é indispensável, hoje em dia, distinguirmos propostas geradas de “cima” e iniciativas criadas por movimentos “de baixo para cima”. Com o movimento dos investigadores-ativos, é possível imaginar comunidades de educadores-investigadores-ativos compartilhando em âmbito internacional suas experiências, lutando por

melhores condições de trabalho e qualificação profissional, bem como, tentando criar modelos coletivos, colaborativos e críticos que poderiam lutar contra concepções conservadoras de formação de docentes (PEREIRA, 2002 p.40).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo recorreremos à literatura para expor os princípios teóricos que regem nossa maneira de obter os dados da pesquisa; procuraremos esclarecer para o leitor os procedimentos de sua obtenção, assim como fornecer uma visão geral sobre nossos dados.

3.1. Fundamentação teórica da metodologia

Consideramos que nossa pesquisa foi desenvolvida dentro de uma abordagem com características da pesquisa qualitativa em educação. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p.149), tal qual o arqueólogo, o investigador qualitativo procura identificar as informações importantes por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Os autores lembram que os antigos depósitos de lixo são os locais favoritos de investigação dos arqueólogos, que chamam de “dados” ao que os outros consideram lixo. Da mesma forma, acontecimentos aparentemente vulgares tornam-se dados importantes, quando vistos de um ponto de vista particular do investigador qualitativo. Segundo estes autores, os dados

servem “como fatos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação fundamentada”.

Também em Szymansky et al. (2002), utilizam-se analogias entre a pesquisa qualitativa e a arqueologia:

“Imagine que depois de milhões de anos um homem seja encontrado congelado; muito poderá se explicar através dele sobre o passado e sobre o futuro da humanidade. Assim se comporta a pesquisa, ela nos mostra como é um determinado fenômeno num determinado momento da história. Mas da sua análise muito podemos explicar sobre o passado presente e o futuro daquele fenômeno onde a pesquisa está inserida.”

3.1.1. A entrevista reflexiva

Neste item, apresentaremos o método de entrevista reflexiva, através das principais idéias do livro “A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva”, das pesquisadoras Heloisa Szymanski, Laurinda Ramalho Almeida e Regina Célia Almeida Rego Prandini, todas da Pontífica Universidade Católica de São Paulo. A necessidade de expô-lo com certo detalhamento deve-se ao nosso entendimento de que este método não foi ainda muito difundido na literatura.

Szymanski et al. (2002 p.10) recorrem a Lakatos (1993) para caracterizar a visão convencional sobre entrevista: “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993, *apud* SZYMANSKI, 2002 p. 195-196). Esta visão supõe neutralidade da coleta de dados e posição passiva do entrevistado, o qual é visto como

um mero informante ou um recipiente de informações, a serem extraídas “como se extrai uma amostra de sangue com uma seringa”.

A entrevista reflexiva privilegia a “disposição do entrevistador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante (entrevistado)” (SZYMANSKI et al., 2002, p. 07). De fato, ela pressupõe “reflexibilidade”, o que significa que a fala do entrevistado reflete-se sobre o entrevistador, que então expressa compreensão da mesma e submete tal compreensão ao próprio entrevistado.

“Ao deparar com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador. Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até no jornalismo.” (CRIPA, 1998, *apud* SZYMANSKY, 2002, p.15).

3.1.1.1. A entrevista reflexiva como uma situação de interação social

Assim, nesta proposta, a entrevista é trazida para a “arena de conflitos e contradições”, o que implica enfocar com especial interesse a interação social em jogo. (MINAYO, 1996, *apud* SZYMANSKI et al., 2002).

Como uma primeira consequência deste enfoque privilegiado, a entrevista reflexiva assume abertamente que influencia o seu próprio curso bem como o tipo de informações obtidas. Neste ponto, as autoras recorrem a Maturana (1993, *apud* SZYMANSKI et al., 2002), que define o “linguajar” como um “processo de interações recorrentes e reflexivos” e o “espaço relacional do conversar” como o “entrelaçamento do linguajar e do

emocionar”. Para Maturana, o linguajar não pode acontecer separadamente das emoções, de modo que é necessário admitir que, na entrevista, o ajuste de ações e emoções ocorre continuamente.

Como uma segunda consequência do enfoque na interação social, assume-se abertamente também a influência mútua entre entrevistador e entrevistado. As autoras afirmam que, na entrevista reflexiva, estão em jogo “as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações”. Apesar de ser o entrevistador quem elege a questão de estudo, escolhe quem entrevistar e dirige a situação de entrevista, ele não o faz sem que o consentimento do entrevistado, ao mesmo tempo em que investe para que o entrevistado se perceba como dono de informações importantes para o entrevistador.

“Assim como quem entrevista tem informações e procura outras, aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. O entrevistador procura criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra; a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador”. (SZYMANKY, 2002, p.12)

Como uma terceira consequência do enfoque na interação social, as relações de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado tornam-se uma fonte constante de reflexão para o investigador. A busca incessante por uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder, na relação, torna-se fundamental, principalmente quando os mundos do entrevistador e entrevistado forem social e culturalmente muito diferentes. Nas palavras de Paulo Freire (1992, *apud* Szymansky, 2002) trata-se de respeito e não de aderência. A flexibilidade é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição

de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial.

Do ponto de vista do entrevistado, é importante considerar as “estratégias de ocultamento” que ele pode utilizar para esconder informações que julga ameaçadoras ou desqualificadoras, ou para incluir informações que poderiam trazer uma visão mais favorável dos mesmos.

Uma quarta consequência da caracterização da situação de interação seria a consideração da entrevista também como um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor.

“Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final. (...) 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”. (SZYMANSKY et al., 2002 p.14)

A organização do processo de interação inclui a emergência de significados não só referentes ao conteúdo da fala, mas também à situação de entrevista como um todo, à relação interpessoal que se instalou, à história de vida do entrevistado e ao seu ambiente sócio-cultural. Esses níveis de significados interagem também reflexivamente.

3.1.1.2. O procedimento durante a entrevista reflexiva

A entrevista reflexiva é semi-aberta, o que significa que, apesar de ela não estar assentada em um roteiro rígido, o entrevistador precisa ter clareza sobre os objetivos que deseja alcançar no que se refere às informações a serem obtidas. Concordamos com Banister (1994, apud SZYMANSKY et al., 2002), quando este considera que a entrevista fechada

muitas vezes “mascara pressupostos, agendas e expectativas”. Em oposição à entrevista estruturada (ou fechada), que se aproxima mais de questionários, a entrevista semi-aberta facilita a investigação de significados subjetivos e de temas muito complexos para a investigação quantitativa. O discurso não precisa ser apresentado num bloco só: pausas podem ser feitas, abrindo-se espaços para perguntas. Na composição dos dados, é importante também considerar o aspecto não-verbal do encontro, expresso nas expressões faciais.

É importante considerar também a necessidade de uma preparação cuidadosa da entrevista bem como a importância do desempenho do entrevistador. Seria desejável que ele tivesse certa experiência de condução de grupo, para que pudesse utilizar-se dos procedimentos da entrevista reflexiva de forma produtiva. Por esse motivo, as autoras recomendam um período de treinamento, em especial para aqueles pesquisadores que não tiveram, durante sua formação acadêmica, experiências de entrevistas face a face na forma reflexiva.

3.1.1.2.1. Fases da Entrevista

São cinco as fases previstas para a entrevista reflexiva: (1) *contato inicial*, (2) *aquecimento*, (3) *questões desencadeadoras*, (4) *questões de aprofundamento*, e (5) *devoluções*. Como a quinta fase pressupõe um retorno à cena da entrevista, em um momento posterior, este tipo de entrevista é realizado em no mínimo dois encontros.

O *contato inicial* visa a estabelecer acordo sobre aspectos formais da atividade desenvolvida, por meio de uma seqüência de ações: apresentação do entrevistador ao entrevistado; expressão da legalidade de seu trabalho perante a autorização da direção da escola; solicitação da participação voluntária e cooperação do entrevistado; lembrança da importância atribuída às informações e à experiência docente; solicitação da permissão para a

gravação da entrevista; afirmação do direito do entrevistado ao anonimato, ao acesso às gravações e análises, à possibilidade de fazerem as perguntas e alterações que desejarem.

A fase do *aquecimento* visa ao estabelecimento de um clima informal entre entrevistador e entrevistado, através de uma apresentação mais pessoal entre ambos, e a obtenção de informações gerais, consoantes com os objetivos de pesquisa, que podem ser úteis mais tarde: formação profissional, tempo de magistério, idade, motivo da escolha da profissão, pequeno histórico do percurso profissional, concepção de educação, do papel da escola pública e o que mais for necessário. É importante obtermos uma descrição de sua origem, composição, idade, rotinas diárias, atividades de seus membros. Nesse momento, podemos pedir que falem livremente sobre o objeto de pesquisa: “Como você descreveria sua escola em poucas palavras?”; “Como você contaria a história de sua escola?”. As atividades de aquecimento criarão, portanto, um clima de descontração, fornecendo informações interessantes sobre os participantes e constituindo uma introdução ao tema estudado.

A fase das *questões desencadeadoras* visa a estabelecer o ponto de partida, para o início da fala do participante, em busca de maior focalização do objetivo de pesquisa e, ao mesmo tempo, ampliar suficientemente o diálogo, de modo a permitir certa liberdade de escolha ao participante sobre como e por onde quer começar a falar.

A correspondência das questões desencadeadoras com “as intenções de quem está pesquisando” determina a *validade da questão*. Além da consideração dos objetivos da pesquisa, vários critérios podem ser levados em consideração para a elaboração dessas questões: a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante e o cuidado de evitar indução de respostas. Assim, se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às experiências, a escolha do “Por que ...” é justificada. Questões que indagam o

“como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A expressão “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha. As expressões “o que” e “qual” também pedem uma descrição, o que não evita, entretanto, que as respostas venham carregadas de “teorias” ou articulações causais elaboradas pelos participantes.

Na fase das *questões de aprofundamento*, o discurso do entrevistado toca nos focos da pesquisa de modo superficial, mas trazem a sugestão, por parte do entrevistador e, em determinadas ocasiões, sugere que uma investigação mais aprofundada seria desejável, tais como questões que pedem a perspectiva do observador, favorecendo o reconhecimento do contexto interacional do fenômeno.

A fase da *devolução* visa à exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, nos encontros anteriores. Ela pode ser considerada como um cuidado para equilibrar as relações de poder e ética na situação de pesquisa. Na devolução teremos a oportunidade de apresentar novas questões que possam ter surgido depois do primeiro encontro sobre dúvidas gerais, questionar o entrevistado sobre alguns trechos da entrevista que ainda não ficaram claros, oferecer parecer baseado em pontos importantes não percebidos durante a entrevista, sanar dúvidas relacionadas a análises já realizadas,

ouvir críticas e sugestões de alteração, fazer comunicados, verificar a opinião do entrevistado sobre a objetividade das questões desencadeadoras e de aprofundamento e, principalmente, projetar ações conjuntas que entrevistado e investigador possam desenvolver em benefício de ambas as partes.

A devolução proporciona um sentido de desenvolvimento de consciência/formação nos procedimentos da entrevista reflexiva. Do ponto de vista da pesquisa, a tomada de conhecimento, pelo entrevistado, da elaboração feita pelo investigador

constitui-se para os participantes um estímulo para aprofundar a reflexão sobre o tema como também uma oportunidade para o entrevistador enriquecer o material de pesquisa.

3.1.1.2.2. Expressões de apoio às intervenções

Durante as diferentes fases da entrevista, o entrevistador pode lançar mão de diferentes instrumentos: *expressão de compreensão do entrevistador*, a *expressão de sínteses*, as *questões de esclarecimento* e as *questões focalizadoras*.

A *expressão de compreensão* da fala nas palavras do pesquisador visa a “responder aos estados emocionantes e índices não-verbais” que o entrevistado está emitindo, o que não significa “adivinhar” o que o outro está sentindo – o que é impossível –, mas descrever a impressão que ele causou ao pesquisador, podendo, inclusive, acarretar possibilidade de correção do que foi dito por parte do próprio entrevistado. A possibilidade desse *feedback* traduz a idéia de que, “na sua essência, uma entrevista é uma situação de interação humana” e pressupõe cuidado e conhecimento dos processos psicológicos envolvidos em situações de interação humana.

Segundo as autoras, a compreensão tem caráter descritivo da informação recebida e refere-se basicamente ao conteúdo verbal, mas pode trazer consigo alguma referência ao tom emocional e aos índices não verbais percebidos.

As intenções referentes aos índices não verbais devem ter o caráter de documentário sobre uma impressão pessoal e o cuidado de oferecer ao entrevistado a possibilidade de não concordar e de não responder.

A finalidade de se oferecer *expressões de sínteses*, de tempos em tempos, é a de se apresentar para o entrevistado qual o quadro que está se delineando para o entrevistador, isto é, como o pesquisador está percebendo a fala do entrevistado.

As *questões de esclarecimento* visam à elucidação do discurso quando este parece confuso ou quando a relação entre as idéias ou fatos narrados não está muito clara para o entrevistador, podendo se referir às seqüências de eventos no tempo, à função e características dos diversos personagens da narrativa, às atribuições de causalidade, sentimentos, emoções e interpretações. Muitas vezes, o discurso confuso tem sentido da ocultação.

As *questões focalizadoras* visam à retomada do tema da conversação quando ocorrem digressões prolongadas, respeitando-se o entrevistado se ele não se dispuser a voltar para o foco.

Na verdade, todas as intervenções apresentadas até aqui têm uma função focalizadora: a síntese, as questões de aprofundamento e mesmo as de esclarecimento, já que a entrevista está organizada em torno de objetivos.

Ainda segundo as autoras, a sugestão desses diferentes tipos de questões tem como objetivo demonstrar algumas possibilidades de transformar a entrevista numa situação rica em informações e num momento de construção de conhecimento.

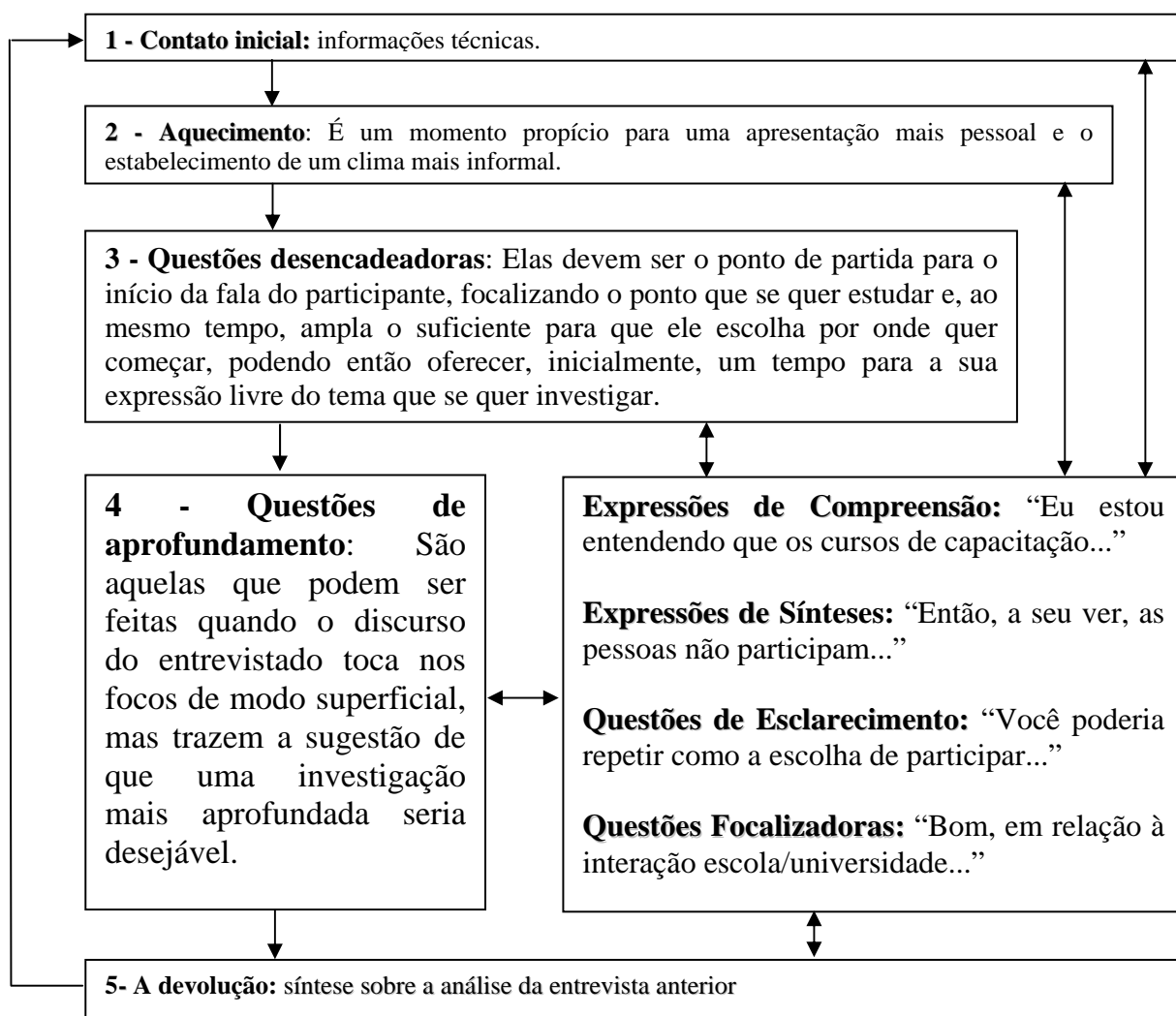
As intervenções, no momento da entrevista, servirão de índices no momento de análise, para observar momentos de digressões, de confusão na expressão de fatos ou idéias e de superficialidade no tratamento de alguma delas. Essas observações podem ser reveladoras para a compreensão do fenômeno estudado.

3.2 Constituição dos dados

Com os objetivos de assegurar nossa fidelidade à intenção de realizar “entrevistas reflexivas”, elaboramos um roteiro geral (apêndices **01**, referentes à primeira entrevista, e os apêndices **02a** e **02b**, referentes à primeira devolução respectivamente de P1 e P2) prevendo as cinco etapas. Representamos essas etapas em um organograma (**figura 01**),

no qual procuramos veicular a idéia de que, cada vez que a fase da devolução é atingida, a entrevista recomeça, perfazendo ciclos que podem se repetir tantas vezes quantas o investigador/entrevistador julgar necessários e, certamente, sob a condição de ter o assentimento do professor entrevistado.

Figura 1: Organograma - Entrevista Reflexiva



O tema abordado durante as questões de aquecimento, no decorrer da entrevista, eram questões feitas pelo professor-entrevistador sobre fatos da realidade escolar

(questão do professor), deixando para as questões de aprofundamento, as questões de investigação acadêmica.

Dentro dessa estratégia, a questão de nossa investigação acadêmica só foi revelada após essa primeira fase da entrevista, sendo assim, ficaria a cargo do entrevistador decidir se essa entrevista teria ou não continuidade.

Durante as devoluções o entrevistado, conhecendo o tema de investigação acadêmica, terá oportunidade de refletir melhor sobre as respostas por eles dadas.

Assim, o investigador acadêmico observando e analisando as entrevistas do tipo reflexiva que o professor entrevistador fez com os professores entrevistados, poderá ter, a partir dos dados analisados, respostas para a pergunta de investigação acadêmica e também para a pergunta do professor da escola.

3.2.1. Entrevistas e devoluções realizadas

Fizemos 02 séries de entrevistas, que foram registradas em áudio e vídeo, perfazendo um total de 150 minutos, tendo sido integralmente transcritas. No quadro 1, podemos encontrar as datas e duração das entrevistas realizadas.

Quadro 1: Dados sobre as entrevistas e devoluções já realizadas

	Entrevista		1ª Devolução	
	Data	Duração	Data	Duração
P1	26/03/2004	30 min	17/05/2004	20 min
P2	01/06/2004	30 min	13/07/2004	70 min

3.2.2. Os professores entrevistados

A princípio todos os professores de Ciências da E. E. José Firpo e que conseqüentemente tinham ligação com o Grupo de Ciências poderiam ser entrevistados por nós. No entanto, a escolha de P1 e P2 deu-se pela disponibilidade, já que eles assumiram nossas aulas quando nos afastamos da sala de aula para fazer mestrado. P1 é professor de Matemática e Física e P2 é professora de Física e Biologia, ainda não efetivados pelo Estado, gostam da profissão que escolheram e têm um carinho especial pela escola pública.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE

Neste capítulo apresentaremos nossas análises, para o que utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995).

A Análise de Conteúdo apresenta-se como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do “não-aparente, o potencial de inéditos (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1995, *apud* SZYMANSKY et al., 2002 p. 63). Szymansky et al (2002) entendem a Análise de Conteúdo como condição de “hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência”. Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista. É o que Bardin (1995) chama de superação da “ilusão de transparência”, via “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura” com a finalidade de manter o rigor, validade e fidedignidade dos procedimentos metodológicos.

Szymansky et al (2002) recorrem a diferentes pesquisadores para reunir e explicitar as diversas caracterizações que atribuem à hermenêutica. Ao definir a hermenêutica

como “a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre seres humanos”, Minayo (1996) ressalta a importância das condições cotidianas da vida, situadas social e historicamente. Bleicher (1992), por sua vez, chama a atenção para o fato de que tanto o pesquisador como o objeto de seu estudo estão “ligados por um contexto de tradições, ou uma compreensão prévia que impede a postura de neutralidade”, chamando tal condição de “problema da hermenêutica”. Ainda, Martins e Bicudo (1989) enfatizam a necessidade de iniciar-se a análise, buscando-se o sentido do todo, como base para delinear-se as “**unidades de significado**”, como um procedimento que viabiliza o tratamento dos dados, uma vez que: “a realidade psicológica não está pronta à mão do mundo e que não pode ser vista simplesmente, mas que precisa ser constituída pelo pesquisador”.

- a. O pesquisador lê o depoimento todo para familiarizar-se com o texto que descreve a experiência; nesse momento está imerso em um enfoque gestáltico. Lê tantas vezes quantas necessárias para captar a essência do que foi descrito.

- b. Uma vez que o sentido todo foi compreendido e, como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, o pesquisador deve quebrar o todo em partes: volta ao começo do texto uma vez mais e passa a pôr em evidência os significados, em função do fenômeno que está investigando. Esses significados existem para o pesquisador que está interrogando e não são unidades rigidamente prescritas – são respostas para suas interrogações; assim procedendo, obtêm-se “**unidades de significados**”; estas se relacionam umas com as outras, mas indicam momentos distinguíveis na totalidade de descrição.

- c. Como as descrições feitas pelos depoentes expressam realidades múltiplas e como o pesquisador está interessado em extrair o que tem valor psicológico a respeito do fenômeno que está investigando; é necessário que as expressões cotidianas “ingênuas” do depoente sejam transformadas em linguagem psicológica e;
- d. Finalmente, o pesquisador sintetiza todas as unidades de significado transformadas, ou seja, integra todas as unidades em uma descrição consistente, referente à experiência do depoente; **todas** as unidades transformadas devem estar, pelo menos implicitamente, contidas na descrição. Giorgi se refere à síntese assim conseguida como estrutura situada do fenômeno que está sendo investigado, a qual pode ser expressa em nível mais específico, ou em mais geral (ALMEIDA, 1992 p.30-31 *apud* SZYMANSKY et al., 2002 p.67).

Szymansky et al (2002) lembram que sua pretensão não era a de “definir um caminho rígido”, mas sim de oferecer orientações que pudessem facilitar o trabalho do pesquisador iniciante, contemplando sua criatividade e originalidade. Elas terminam o trabalho citando palavras de Guimarães Rosa, que também nos faz muito sentido, “O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

4.1. Análise das Entrevistas e Devoluções

Nossa análise consistiu de quatro procedimentos: definição das unidades de análise, categorização, expressão sintética das representações dos professores e interpretação.

4.1.1. Definição das unidades de análise

Definimos a unidade de significado como o menor agrupamento de falas do diálogo entre o professor entrevistador e o professor entrevistado no qual reconhecemos um tema definido de conversa. Cada unidade de significado recebeu um código diferente, especificando três diferentes características da situação a que se refere:

(a) os códigos E e D especificaram que se tratava de uma unidade de significado da primeira entrevista (E) ou de uma unidade de significado da devolução (D);

(b) os códigos P1 ou P2 especificaram o professor entrevistado;

(c) uma numeração foi utilizada para especificar a ordem cronológica das unidades de significado.

Por exemplo, o código EP1-23 refere-se à unidade de significado de número 23 da entrevista realizada com o professor P1 e o código DP2-45 refere-se à unidade de significado de número 45 da devolução realizada com o professor P2.

Nas tabelas que se encontram nos apêndices **3a**, **3b**, **3c** e **3d** apresentamos o conjunto completo de unidades de significado, seguindo uma ordem cronológica. Os apêndices **3a** e **3b** referem-se respectivamente à primeira entrevista e à devolução realizadas com o professor P1 e os apêndices **3c** e **3d** referem-se respectivamente à primeira entrevista e à devolução realizadas com o professor P2.

Para isso, lançamos mão de uma tabela contendo 3 colunas. Na primeira coluna apresentamos a numeração das unidades de análise. Na segunda coluna apresentamos a

seqüência de falas do professor entrevistador (em preto) e do professor entrevistado (em vermelho). Para distinguir as falas do professor entrevistador e do professor entrevistado, utilizamos, também, no início de cada célula da segunda coluna uma sigla. A sigla “E” indica que se trata de uma fala do professor entrevistador, a sigla “P1” indica que se trata de uma fala do primeiro professor entrevistado e a sigla “P2” indica que se trata de uma fala do segundo professor entrevistado. Na terceira coluna, apresentamos nossa interpretação sobre cada unidade de análise.

4.1.2. Categorização

As unidades de análise propostas foram analisadas segundo três diferentes enfoques ou dimensões:

- 01 - relação professor-escola;
- 02 - relação professor-comunidade;
- 03 - relação professor-universidade.

Em cada enfoque definimos um conjunto de categorias que, por sua vez, foram subdivididas em sub-categorias, de forma que todas as unidades de significado puderam ser encaixadas na estrutura de categorias de acordo com sua pertinência. Algumas unidades de significado puderam ser analisadas sob diferentes enfoques.

Nas tabelas de 01 a 06 que seguem, apresentamos a categorização efetivamente realizada, que consiste na distribuição efetiva das unidades de significado nas categorias extremas de cada quadro de categoria. As três primeiras tabelas referem-se às primeiras entrevistas e as três últimas referem-se às devoluções.

Tabela 01: Categorização referente à dimensão “relação professor-escola” durante as entrevistas.

		Entrevista		
Escola	P1 e P2	Si mesmo “E”	EP1-03. ---	
		Outros professores	Geral	EP1-02 e EP2-63.
			Capacitação de professores	---
		Sala de aula		EP1-06, EP1-07, EP1-14, EP1-15, EP1-16 e EP2-04.
			Geral	EP1-40, EP1-41, EP1-42, EP1-43, EP1-45, EP1-46, EP1-47, EP1-49, EP1-50, EP1-52, EP2-41, EP2-42, EP2-44, EP2-45, EP2-48, EP2-50, EP2-51, EP2-52a, EP2-52b, EP2-53, EP2-54, EP2-55, EP2-58, EP2-59 e EP2-60.
		Grupo de Ciências	Problemas	---
			Mini-projetos	---
		Outros projetos da escola		EP2-65, EP2-66, EP2-67 e EP2-68.
			Conteúdo	EP2-54.
		Funcionários		---
			Concursos	EP1-11, EP1-12, EP1-13, EP1-23 e EP2-05.
		Educação	Geral	EP1-29, EP1-31, EP1-32, EP2-13, EP2-14, EP2-15, EP2-16, EP2-18, EP2-19, EP2-20 e EP2-25.
			Depredação do material público	EP2-23, EP2-26, EP2-27, EP2-28, EP2-31 e EP2-32.
		Os alunos	Responsabilidade dos órgãos públicos	EP2-24, EP2-29 e EP2-30.
				EP1-33.
		Os amigos criados na escola.		EP1-34.
			Aprendizagem dos professores	EP1-55, EP1-56, EP1-57, EP1-58, EP2-62 e EP2-64.

Continuação da Tabela 01...

Escola	“E”	Si mesmo P1 e P2	---	EP1-01 e EP2-01.		
				Geral	---	
		Outros professores		Capacitação de professores	---	
		Sala de aula		EP1-17b.		
				Geral		EP1-35, EP1-44 e EP2-56.
				Problemas		EP1-36, EP1-37, EP1-38, EP1-39, EP1-48, EP1-51, EP1-53, EP1-54, EP2-40, EP2-43, EP2-49, EP2-57 e EP2-61.
		Grupo de Ciências				
				Mini-projetos		EP2-46 e EP2-47.
		Outros projetos da escola		---		
		Conteúdo		---		
		Funcionários		EP2-22.		
		Concursos		EP1-18.		
				Geral		EP2-17.
		Educação		Depredação do material público		EP2-22.
				Responsabilidade dos órgãos públicos		---
Os alunos		---				
Os amigos criados na escola.		---				
Aprendizagem dos professores		---				

Tabela 02: Categorização referente à dimensão “relação professor-comunidade” durante as entrevistas.

Entrevista			
Comunidade	P1 e P2	Sua família	EP1-28, EP2-12.
		Pais dos alunos da escola pública	---
		Escolas particulares	EP1-26, EP1-27, EP2-08.
		Outras escolas públicas	EP2-09.
		Amigos	EP1-02.
		Credibilidade da escola pública por parte da comunidade	EP2-21, EP2-33, EP2-34, EP2-35, EP2-36, EP2-37, EP2-38, EP2-39.
		Delegacia de Ensino	---
	“E”	Sua família	---
		Pais dos alunos da escola pública	---
		Escolas particulares	---
		Outras escolas públicas	---
		Amigos	---
		Credibilidade da escola pública por parte da comunidade	---
		Delegacia de Ensino	---

Tabela 03: Categorização referente à dimensão “relação professor-universidade” durante as entrevistas.

Entrevista				
Universidade	Formação inicial	P1 e P2	Formação	EP1-04, EP1-05, EP1-08, EP1-09, EP1-30, EP2-02 e EP2-03.
			Estágio	EP1-10.
			Opção Profissional	EP1-19, EP1-21, EP1-24, EP1-25, EP2-06, EP2-07, EP2-10 e EP2-11.
			Planos em relação a ser professor	EP1-20.
		Dificuldades	EP1-22 e EP1-23.	
		“E”	Formação	EP1-17a.
			Estágio	---
			Opção Profissional	---
	Planos em relação a ser professor		---	
	Apoio à formação contínua	P1 e P2	Geral	---
			Simpósios	---
			Cursos de capacitação	---
			Entrevista Reflexiva	---
		“E”	Geral	---
			Simpósios	---
			Cursos de capacitação	---
Entrevista Reflexiva			EP2-69.	

Tabela 04: Categorização referente à dimensão “relação professor-escola” durante as devoluções.

Devolução					
Escola	P1 e P2	Si mesmo	DP2-10.		
		“E”	DP2-10.		
		Outros professores	Geral	DP2-10, DP2-12, DP2-15, DP2-16.	
			Capacitação de professores	DP2-13, DP2-17, DP2-57, DP2-58, DP2-59, DP2-60, DP2-61.	
		Sala de aula	----		
		Grupo de Ciências	Geral	DP1-01, DP1-05, DP1-07, DP2-02, DP2-03.	
			Problemas	DP1-19.	
			Mini-projetos	DP1-04, DP1-06, DP1-08, DP2-68.	
			Convite para que P2 faça parte do GC	DP2-63, DP2-64, DP2-65, DP2-66, DP2-67, DP2-69, DP2-70, DP2-71, DP2-72.	
		Outros projetos da escola	---		
		Conteúdo	---		
		Funcionários	---		
		Concursos	---		
		Educação	Geral	DP2-04, DP2-06, DP2-07, DP2-09.	
			Depredação do material público	---	
			Responsabilidade dos órgãos públicos	DP2-16.	
	Os alunos	DP1-11, DP1-12.			
	Os amigos criados na escola.	---			
	Aprendizagem dos professores	DP1-03, DP2-18.			
	“E”	Si mesmo	---		
		P1 e P2	---		
		Outros professores	Geral	---	
			Capacitação de professores	DP2-14.	
		Sala de aula	---		
		Grupo de Ciências	Geral	DP1-10, DP2-22.	
			Problemas	DP1-02, DP1-20, DP2-01.	
			Mini-projetos	DP1-09.	
			Surpresas durante as entrevistas	DP1-13, DP1-14, DP2-21, DP2-23, DP2-24, DP2-25a, DP2-25b, DP2-26.	
Outros projetos da escola		DP2-25b, DP2-26.			
Conteúdo		---			
Funcionários		---			
Concursos	---				
Educação	Geral	---			
	Depredação do material público	---			
	Responsabilidade dos órgãos públicos	---			
Os alunos	---				
Os amigos criados na escola.	---				
Aprendizagem dos professores	---				

Tabela 05: Categorização referente à dimensão “relação professor-comunidade” durante as devoluções.

		Devolução	
Comunidade	P1 e P2	Sua família	DP2-05.
		Pais dos alunos da escola pública	---
		Escolas particulares	---
		Outras escolas públicas	---
		Amigos	---
		Credibilidade da escola pública por parte da comunidade	DP2-08, DP2-11.
		Delegacia de Ensino	DP2-48, DP2-49.
		Sua família	---
		Pais dos alunos da escola pública	---
		Escolas particulares	---
	“E”	Outras escolas públicas	---
		Amigos	---
		Credibilidade da escola pública por parte da comunidade	---
		Delegacia de Ensino	---

Tabela 06: Categorização referente à dimensão “relação professor-universidade” durante as devoluções.

Universidade		Devolução	
Formação inicial	P1 e P2	Formação	---
		Estágio	---
		Opção Profissional	---
		Planos em relação a ser professor	---
		Dificuldades	---
	“E”	Formação	---
		Estágio	---
		Opção Profissional	---
		Planos em relação a ser professor	---
		Dificuldades	---
Apoio à formação contínua	P1 e P2	Geral	DP1-15, DP1-16, DP1-22, DP2-27, DP2-28, DP2-29, DP2-30, DP2-31, DP2-32, DP2-33, DP2-35, DP2-36, DP2-37, DP2-38, DP2-39, DP2-40, DP2-41, DP2-42, DP2-44, DP2-45.
		Simpósios	DP2-46, DP2-47, DP2-48, DP2-49, DP2-53, DP2-54, DP2-55, DP2-56, DP2-62.
		Cursos de capacitação	DP1-17, DP2-19, DP2-20, DP2-46, DP2-50, DP2-51, DP2-52.
		Entrevista Reflexiva	DP1-03, DP1-18, DP2-46, DP2-73, DP2-74, DP2-75, DP2-76, DP2-77, DP2-78, DP2-79, DP2-80, DP2-81, DP2-82, DP2-83, DP2-84.
		Geral	DP2-34, DP2-43, DP1-22.
	“E”	Simpósios	DP2-14.
		Cursos de capacitação	---
		Entrevista Reflexiva	DP1-21.

4.1.3. Expressão Sintética das Representações dos Professores

Na tabela 07 apresentaremos as afirmações referentes à primeira entrevista e na tabela 08 apresentamos as afirmações referentes à devolução. Cada uma destas tabelas contém 3 colunas. Na primeira coluna apresentamos uma numeração das afirmações. Na segunda coluna apresentamos as afirmações. Na terceira coluna, apresentamos as unidades de análise, através da apresentação dos códigos que as caracterizam, que corroboram cada uma das afirmações.

Tabela 07: Sínteses correspondentes à primeira entrevista

Nº	Afirmação	Evidências
01	O professor P1 não acredita que a profissão de professor pode lhe garantir boa estabilidade financeira.	EP1-21*, EP1-22*, EP1-23. * são as unidades de significados mais representativas
02	P1 percebe-se como uma pessoa querida por todos	EP1-02*.
03	P2 considera a didática de fundamental importância, tão importante quanto o conhecimento específico.	EP2-63*.
04	P1 e P2 acreditam que a experiência e o convívio de sala de aula são de fundamental importância para a aprendizagem do professor. Eles acreditam que a sala de aula é o único meio que o professor aprende a lecionar.	EP1-14, EP1-15, EP1-16, EP1-12, EP1-23, EP1-55, EP1-56, EP1-57, EP1-58, EP2-62, EP2-64*.
05	P1 atribui a pequena participação dos professores no GC à dificuldade que eles encontram para sair da sala de aula durante o período de aula, tendo que abrir mão de cumprir o conteúdo.	EP1-41*, EP1-43.
06	P1 e P2 mantêm uma visão positiva sobre o Grupo de Ciências: para eles, o grupo é dinâmico e está fazendo a sua parte.	EP1-40, EP1-47, EP2-45, EP2-48, EP2-61*.
07	P1 e P2 valorizam a prática com experimentos que o grupo possibilita aos alunos e professores	EP1-41, EP1-42, EP2-41*, EP2-54, EP2-53, EP2-55, EP2-58, EP2-60.
08	Para P2 e “E”, o GC é uma forma do aluno tomar gosto pela Ciência.	EP2-54, EP2-55, EP2-56, EP2-57, EP2-58*, EP2-60, EP1-35, EP1-44.
09	P1 considera importante a participação dos alunos no GC, mas preocupa-se com a aprendizagem do conteúdo específico para vestibular. Não consegue imaginar com pode conciliar os dois.	EP1-46*.
10	P1 e P2 têm dificuldades para propor ações para que os professores participem mais do GC, mas consideram que são formas de participação do	EP1-45, EP1-49, EP2-50, EP2-51, EP2-52*, EP2-53, EP2-58.

	<p>professor no grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ o fato de os professores não colocarem falta quando os alunos saem da sala de aula, a pedido de um outro professor, para desenvolverem trabalhos para o grupo; ➤ os pontos que os professores atribuem para os alunos quando estes entregam trabalhos para o grupo; ➤ o incentivo que os professores dão para que os alunos participem do grupo, divulgando a importância não só em termos de presenças e de créditos, mas em termos de conhecimento e de enriquecimento; 	
11	P1 não conhece em detalhes a estrutura de funcionamento do grupo.	EP1-50, EP1-52a*, EP1-52b.
12	P2 parece conhecer em detalhes a estrutura de funcionamento do Grupo de Ciências e vê a divisão da equipe de organização em setores como um aspecto positivo.	EP2-42*, EP2-44.
13	P2 entende a organização em setores como uma divisão racional do trabalho do grupo conforme habilidades individuais, visando unicamente o produto final dessa organização (como se fosse uma máquina funcionando e que pudesse ser aperfeiçoada) e não como processo que permite a aprendizagem dos envolvidos.	EP2-44, EP2-48*.
14	P2 conhece superficialmente os eventos e mini-projetos que grupo promove.	EP2-59*, EP2-46*.
15	<p>P1 dá sugestões de onde os professores podem conseguir dados para propor atividades para os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ conversas informais; ➤ bate-papo; ➤ reuniões com outros professores da escola. 	EP1-52b*.
16	P2 não conhece um outro projeto permanente, em escolas públicas, do tipo do Grupo de Ciências, na área científica.	EP2-65, EP2-66, EP2-67*, EP2-68.
17	P1 e P2 consideram a Educação prioridade.	EP1-29*, EP1-31, EP2-13.
18	Para P1, a ausência de perspectivas dos alunos da escola pública justifica-se pela falta das vagas de empregos, na região, e pelo alto custo da mensalidade das universidades particulares, que se configuram como as únicas potencialmente acessíveis.	EP1-32*.
19	P2 não é otimista com o futuro da escola pública, o que atribui a uma descrença generalizada da população com relação à escola pública.	EP2-19*, EP2-20.
20	P2 utiliza o verbo educar no sentido de “mudar o comportamento dos alunos”.	EP2-14*, EP2-25, EP2-22.
21	P2 e “E” acreditam que os problemas de comportamento não são “privilegio” da escola	EP2-14, EP2-15, EP2-16, EP2-18, EP2-23, EP2-26,

	pública e que eles se agravam com a ausência dos pais, que transferem a responsabilidade de impor limites, para a escola.	EP2-28, EP2-31, EP2-32, EP2-24*, EP2-29, EP2-30, EP2-17.
22	P1 acredita que um grande problema da escola é que alunos e professores não se empenham em cobrar uns dos outros um trabalho de qualidade (como na época que era aluno)	EP1-33*.
23	Tendo a visão de que a escola é um local de formação contínua de professores e assumindo a responsabilidade de co-formador de seus colegas professores, o professor “E” procura envolver outros professores de ciências (novatos) na reflexão sobre a sua própria prática.	EP1-04, EP1-05*, EP1-08, EP1-09, EP1-30, EP2-02, EP2-03, EP1-10, EP1-19, EP1-24, EP1-25, EP2-06, EP2-07, EP2-10, EP2-11, EP1-20, EP1-17a, EP1-03, EP1-06, EP1-07, EP2-04, EP1-11, EP2-05, EP1-17b, EP2-40, EP2-49, EP2-57, EP1-18, EP1-28, EP2-12, EP2-21, EP2-33, EP2-34, EP2-35, EP2-36, EP2-37, EP2-38.
24	“E” mostra-se interessado em conhecer melhor quem são seus entrevistados.	EP1-01*, EP2-01*, EP1-26, EP1-27, EP2-08, EP2-09.
25	“E” concebe o GC como uma forma de melhorar a qualidade do ensino de ciências da escola pública. Acredita que, apesar de o Grupo de Ciências trazer benefícios para a escola, sua existência pode promover perturbações no andamento normal do programa curricular.	EP1-35, EP1-44*, EP2-56, EP2-54, EP2-55, EP2-56*, EP2-57, EP2-58, EP2-60.
26	“E” acredita que os professores não participam efetivamente do Grupo de Ciências.	EP1-36*, EP1-37, EP1-38, EP1-39, EP1-48.
27	“E” acredita que a interação com outras comunidades escolares possibilita o surgimento de novas idéias.	EP1-51, EP1-53, EP1-54*.
28	“E” mostra-se estar em constantes reflexões no que diz respeito ser coordenador do projeto ERRARE/GC.	EP2-43*.
29	O envolvimento de ex-alunos, funcionários e toda comunidade escolar nas atividades do GC é também valorizado por “E”.	EP2-22*.

Tabela 08: Sínteses correspondentes à Devolução

Nº	Afirmação	Evidências
01	P2 acredita que muitos professores da escola pública são competentes.	DP2-10*, DP2-09*.
02	P2 acredita que muitos professores efetivos estão	DP2-12, DP2-15, DP2-16,

	acomodados.	DP2-13, DP2-57*, DP2-58, DP2-59, DP2-60, DP2-61, DP2-56.
03	Para P2 e “E”, somente o professor compromissado com a educação e com sua formação participa de simpósios como o da Unesp de Ilha Solteira ¹ .	DP2-14*, DP2-53, DP2-54, DP2-55, DP2-52.
04	As questões sociais e políticas estão presentes no discurso de E.	DP1-05, DP2-02*.
05	Para P1, os projetos “Dino” e “Experimentoteca” caracterizam o grupo como um Grupo de Ciências.	DP1-06*, DP1-07, DP1-08.
06	P2 entende que o Grupo de Ciências é dinâmico e “está fazendo a sua parte”.	DP2-03*.
07	A compreensão sobre a organização e estrutura do Grupo de Ciências ainda é muito precária por parte dos professores da área de Ciências da escola.	DP1-19, DP1-04, DP1-06, DP1-08, DP2-68, DP1-14, DP2-74*, DP2-76, DP2-78.
08	Para P1 e P2, os alunos da escola pública estão sem perspectivas de estudo.	DP1-11, DP1-12*, DP2-08.
09	P2 acredita que a interação com a universidade possa abrir novas perspectivas para os alunos e professores no sentido do enfrentamento da apatia dos alunos.	DP2-36*, DP2-37.
10	P2 acredita que, pelo fato de não pagarem mensalidade, na escola pública, muitos pais de alunos acham que não precisam cobrar esforços de seus filhos e dos professores.	DP2-08*.
11	Para P2 e “E”, tanto as escolas públicas quanto as particulares têm pontos positivos e negativos.	DP2-11*.
12	Para P2 a estrutura familiar é muito importante no desenvolvimento e formação dos jovens.	DP2-05*.
13	P2 acredita que a Diretoria de Ensino deveria intermediar a comunicação da universidade com a escola.	DP2-48*, DP2-49, DP2-50.
14	P2 acredita que a interação U-E está prejudicada, pois muitos eventos promovidos pelas universidades (simpósios, cursos de capacitação, participação em pesquisas etc.) são restritos, já que a divulgação é feita para poucos professores.	DP2-47*, DP2-48, DP2-49, DP2-62, DP2-43.
15	P1 não percebe possibilidades na interação U-E que represente uma aproximação entre os dois segmentos, no cotidiano de sala de aula	DP1-15, DP1-16*.
16	P1 e P2 acreditam que muitos dos cursos de capacitação estão fora da realidade escolar.	DP1-17*, DP2-19.
17	P1 e P2 reconhecem que interação U-E pode ser importante, mas não tem uma idéia clara de como ela pode se dar, não conseguem enxergar o caminho para atingi-la de forma a beneficiar	DP1-22*, DP2-27, DP2-28, DP2-29, DP2-30, DP2-40, DP2-45, DP2-47.

¹ I Simpósio “Comunidade Escolar e Comunidade Científica”, realizado em 26, 27 e 28 de julho de 2004, em Ilha Solteira/SP.

	diretamente a qualidade do ensino de Ciências em sua comunidade escolar.	
18	P2 se acha muito distante da universidade e acha que a universidade é quem deve dar o primeiro passo para essa aproximação.	DP2-31*, DP2-32*, DP2-33, DP2-38, DP2-39, DP2-42.
19	“E” acredita conhecer alguns caminhos para se chegar à universidade, porém percebe que realmente não são fáceis de serem trilhados.	DP2-33, DP2-34, DP1-22*.
20	P2 antevê que a relação U-E deveria ser em bases permanentes (com professores e alunos) e não ser apenas uma relação momentânea.	DP2-28*, DP2-29, DP2-35, DP2-36, DP2-37, DP2-41, DP2-44, DP2-62, DP2-46, DP2-51, DP2-52.
21	Na opinião de P2, o Simpósio de Ilha Solteira, pode ser uma forma de abrir esse caminho, mas ainda não cria vínculos principalmente com o aluno.	DP2-46*, DP2-14.
22	Para “E” e P2, o estudo da teoria e prática da sala de aula devem andar juntos, passo a passo.	DP1-02, DP2-20*.
23	P2 acha importante ter alguém, como “E”, em contato freqüente com a universidade para divulgar os eventos que lá ocorrem ou mesmo para mostrar o “caminho” para que outras pessoas possam também se aproximar dela.	DP2-28, DP2-30*, DP2-39, DP2-47, DP2-46.
24	Na percepção de “E”, o GC é uma realidade, mas ele ainda tem muito que se desenvolver, principalmente no que refere à pesquisa científica.	DP1-10*, DP1-09.
25	Para “E”, a divulgação do projeto ERRARE/GC é prejudicada pela alta rotatividade de professores, diretores e alunos na escola pública.	DP1-20*.
26	“E” não percebia participação genuína dos professores no Grupo de Ciências antes de as entrevistas serem realizadas.	DP2-24*.
27	A possibilidade de uma segunda entrevista (devolução) proporcionou ao próprio “E” a percepção de aspectos positivos e negativos do Grupo de Ciências e da escola.	DP2-21, DP2-23, DP2-25a, DP2-25b*, DP2-26.
28	A devolução permitiu ao entrevistador retornar aos pontos que considerava delicados da entrevista, compartilhando com o entrevistado suas interpretações e projetando ações conjuntas.	DP1-01, DP2-63*, DP2-64, DP2-65, DP2-66, DP2-67, DP2-69, DP2-72, DP2-01, DP1-13, DP1-14, DP2-22, DP2-23, DP1-15, DP2-79, DP2-80, DP1-21.
29	A devolução mostrou-se como possibilidade para que o entrevistador voltasse a conversar com o entrevistado de modo que alguns assuntos tratados fossem melhor focalizados.	DP2-04*, DP2-06, DP2-07, DP1-03, DP1-18, DP2-46, DP2-73, DP2-77, DP2-81, DP2-82, DP2-83, DP2-84.

4.1.4. Interpretação

Basicamente as entrevistas versaram sobre dois temas. O primeiro, “percepções sobre Grupo de Ciências” tomou toda a primeira entrevista e parte da segunda. O segundo, “posicionamento aberto de E em defesa da relação escola-universidade e a conseqüente reação de P1 e P2”, tomou a maior parte da segunda entrevista.

4.1.4.1. Visões sobre as atividades do Grupo de Ciências

De um modo geral, o contexto das entrevistas revelou certa dissonância entre as crenças que embasavam os esforços do entrevistador e principal mentor - o professor “E” - e as crenças de P1 e P2 que, acreditamos, representam parte significativa dos professores da escola.

Para “E”, os projetos caracterizam-se como propostas exercidas “de baixo para cima”, que valorizam aspectos sociais – e, dentro destes, os aspectos organizacionais internos da escola, o cuidado com as relações interpessoais e a preocupação pela emancipação de cada indivíduo –, e que buscam incessantemente a aproximação da escola com a universidade, de modo que o conhecimento existente e as relações de poder próprias do contexto educacional possam ser questionados e modificados.

Em contraste com a caracterização que faziam do cenário geral da escola pública, que “oferece um futuro pouco promissor aos apáticos alunos que a freqüenta”, os professores P1 e P2 percebem os projetos como uma oportunidade fértil para que os alunos reconstruam a visão sobre seu próprio envolvimento com o estudo. Percebem que, através das atividades ali desenvolvidas, as formas de os alunos caminharem em direção a objetivos pessoais de vida são reconstruídas, de modo que eles passam a almejar muito mais intensamente o ingresso no ensino superior. Em contraste com a percepção altamente positiva do caráter formativo geral dos alunos, muita fraca era a percepção que tinham sobre as

atividades “científicas” do grupo. Segundo eles, elas existem, mas não eram realizadas em quantidade e qualidade que julgavam satisfatórias.

Quanto à participação de outros professores em atividades do Grupo de Ciências, eles próprios sentiam-se imobilizados diante do seguinte dilema: “ter que fornecer o conteúdo necessário para o vestibular” e “proporcionar vivências aos alunos para que eles possam tomar uma posição mais contundente diante do seu futuro”, que é fundamento das apostas implícitas nos projetos de iniciativa de “E”. Como afirmou P1: *... o aluno, ele está fazendo parte do grupo de ciências; isso é muito bom; isso é muito bom pra ele. Ele tá crescendo, tá aprendendo, só que... até que ponto, por exemplo, o aprendizado do grupo de ciências vai ser cobrado no vestibular?*

A forte ênfase do Grupo de Ciências em sua estrutura e organização, reconhecida por todos, foi percebida diferentemente pelo entrevistador e pelos entrevistados. “E” mantinha uma visão otimista: a busca de estruturação é uma necessidade que ocorre em resposta a uma situação problemática, da escola pública, de caráter mais geral, ou seja, os projetos que se pretendem exercer “de baixo para cima”, e, portanto, na contramão da avalanche de projetos que partem dos órgãos governamentais, precisam oferecer uma estrutura mínima que se anteponha àquela imposta “de cima para baixo”. Por outro lado, embora tenha valorizado a estrutura do Grupo de Ciências, P2 forneceu indícios de que percebia o Grupo de Ciências como uma espécie de engrenagem que podia operar “por si mesma”: a organização em setores era então vista como uma divisão racional do trabalho do grupo conforme habilidades individuais, visando um produto final e não como um processo que permitia a aprendizagem dos envolvidos. Ora, se o Grupo de Ciências “funciona por si mesmo”, a participação dos demais professores torna-se dispensável!

Uma segunda questão, relacionada com a anterior, refere-se ao fato de os alunos terem que ser “tirados da sala de aula” para desenvolver atividades dos projetos, o que novamente coloca a questão da oposição entre a estrutura do Grupo de Ciências, que busca

espaço para se firmar, e a estrutura do sistema educacional. Para P1 e P2, a questão configurava-se como mais um dilema insolúvel, uma vez que eles reconheciam tanto que a participação dos alunos no grupo trazia benefícios aos alunos como sentiam necessidade de cumprir o programa necessário para vestibular, como já foi afirmado. P1 sequer conseguia imaginar alguma possibilidade de conciliar as duas posições. Diferentemente e, apesar de admitir perturbações no andamento normal do programa curricular, “E” acreditava que as formas encontradas pela organização do Grupo de Ciências representavam, sem dúvida nenhuma, melhoria na qualidade do ensino de ciências da escola.

4.1.4.2. Relação escola-universidade

Devido a atuação de “E”, durante a segunda entrevista, P1 e P2, que tinham admitido que não percebiam qualquer vinculação do projeto “Grupo de Ciências” com a universidade, passaram, durante a segunda entrevista, a valorizar investimentos nesse sentido, reconhecendo que o compromisso com a educação precisa levar os professores em busca de aprimoramento próprio e que esse aprimoramento se dá através da formação continuada.

No entanto, até o final, eles não chegaram a compartilhar com “E” a maneira de perceber esta relação. A visão de “E” parece ser mais condizente com o que, na literatura, se conhece como “investigação-ação”. De fato, “quando professores adotam uma perspectiva de projeto, eles também criam oportunidade para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem”. Desse modo, “ele ou ela ajuda a estabelecer a formação de comunidades críticas de pesquisa no ensino, no currículo e na organização da escola, e administração de grupos dentro da escola, da escola como um todo ou entre escolas” (Carr e Kemmis, 1986 apud Pereira, 2002 p. 28 e 29).

Contudo, entendemos que não podemos caracterizar a visão de “E” como equivalente àquela da “investigação-ação emancipatória” (Grabauska e Bastos,...), pois, ao menos, até o momento da entrevista, ele não tinha agido no sentido de “convidar” os

professores da escola para participar de uma re-elaboração conjunta do próprio conhecimento sobre os projetos, num contexto efetivamente colaborativo. Segundo Freire, “a libertação é um parto que traz ao mundo o homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se”. Porém, segundo ele: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire, 1982 p.36).

Percebemos também algumas diferenças entre as percepções de P1 e P2 sobre a relação universidade-escola, ambas condicionadas às experiências que eles próprios tiveram, nesse sentido. Embora tenha participado, em bases regulares, de um grupo de estudos de Física Moderna, P1 não entendia que essa atividade tenha contribuído para a sua melhoria como professor, mas sim para outros setores de sua vida profissional futura. Por outro lado, a experiência significativa para P2 foi a participação em um evento em Ilha Solteira, cujo tema principal era a própria qualidade da relação universidade-escola, o que parece ter lhe dado oportunidade para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Diferentemente de P1, que não percebia possibilidades para algum tipo de interação universidade-escola que realmente representasse uma aproximação entre os dois segmentos, no cotidiano de sala de aula, P2 entendia ser esta relação tão fundamental que poderia abrir novas perspectivas para a escola no sentido do enfrentamento da apatia dos alunos.

Por outro lado, fazendo uma análise da situação atual em que se encontravam, ambos julgaram-se “distantes da universidade” e consideraram o acesso normal que tinham a ela, os “cursos de capacitação”, como insatisfatório para uma aproximação verdadeira. O fato de terem chegado à compreensão que os levou, durante a entrevista, a esta crítica, certamente revela aspectos interessantes do diálogo entre professores de uma mesma escola, permitido pela situação de entrevista. Porém, somente P2 reconheceu que “E” ocupava uma posição de intermediação com a universidade, para divulgar eventos que lá ocorrem ou mesmo para mostrar o “caminho” para que outras pessoas pudessem também se

aproximar dela, o que revela uma compreensão melhor sobre a possibilidade de se pensar a relação universidade-escola sob um novo paradigma.

Neste sentido, é importante reconhecer o papel da nossa metodologia de obtenção de dados, a “entrevista reflexiva”, que, através das “devoluções”, prevê oportunidade de tomada de conhecimento, pelos entrevistados, de elaborações feitas pelo investigador, o que no nosso caso constituiu-se em oportunidade de aproximação entre os professores de uma escola, permitindo tanto a todos, tanto entrevistador como entrevistado, novas percepções sobre o contexto investigado.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos levantar representações de professores de Ciências de uma escola pública sobre projetos ocorridos a partir da iniciativa de um de seus professores, ou seja, na contramão da maioria dos projetos vigentes nas escolas, que via de regra partem da iniciativa governamental.

Percebemos que, se por um lado estes projetos aparecem para os professores de Ciências da escola como uma oportunidade para que os alunos reconstruam a visão sobre seu próprio envolvimento com o estudo e as formas de caminhar em direção a objetivos pessoais de vida, por outro, estes professores não percebem as formas de participação previstas para eles mesmos, no Grupo de Ciências: nem o “convite” para que elaborassem atividades para os alunos e nem a vinculação que os projetos mantinham com a universidade. Acima de tudo, eles não se consideram como parte integrante dos projetos: eram meros colaboradores.

À luz dos referenciais teóricos que utilizamos, atribuímos esta falta de percepção a dois fatores: a desvinculação entre o processo de auto-formação (sua própria relação com o conhecimento) e sua ação na escola; e a “qualidade do convite” feito por nós, enquanto um dos

mentores e coordenadores dos projetos.

No que se refere ao primeiro fator, de fato, os professores não percebiam a necessidade de interlocução teórica implícito no trabalho da docência. No que se refere ao trabalho de ensinar, não se colocavam “em relação com a teoria”, isto é, como transmissores/produtores da cultura geral da humanidade. A única fonte de renovação para o seu trabalho reconhecida era a experiência de sala de aula com seus alunos, ou seja, a prática de sala de aula. Embora, nesta mesma época, um dos professores participasse de um grupo de estudos de Física Moderna, na universidade, não percebia essa atividade como voltada para a sua formação enquanto professor de Física do ensino médio.

No que se refere ao segundo fator, se por um lado, nossa posição de professor/entrevistador contrastava com aquelas dos professores entrevistados, na medida em que, diferentemente deles, almejávamos, durante a entrevista, envolver colegas na reflexão sobre sua formação, por outro lado, temos que reconhecer que, até aquele momento, não os tínhamos convidado para participar dos projetos, na mesma qualidade que nós, como investigadores-ativos dentro de um processo educacional voltado para a libertação e emancipação social. Em outras palavras não os tínhamos incluído na discussão das “finalidades” dos projetos, apenas os engajamos no âmbito dos “meios”. Eles apenas foram chamados para ajudar a executar o que havíamos decidido ser “o bem” para os alunos. Segundo Mion (2001), “quando os professores são capazes de analisar o modo como estão desenvolvendo o processo educacional, passam a descobrir que o importante é *porque* ensinam e não o *como*” (p.57).

Vários autores (Pereira, 2002; Carr e Kemmis,1986; Cochran-Smith e Lytle, 1999) concordam que, quando um professor torna-se investigador-ativo, ele se implica com questões próprias, questões que tenham validade definida no contexto da comunidade em que vivem, delineando-se a partir daí não somente um “domínio específico de ação estratégica”, para cada um dos envolvidos e para o grupo ativo-investigativo, como um todo, desenvolvendo-se, então, coletivamente, uma investigação sistemática e continuada.

BIBLIOGRAFIA

BASTOS, F. P. *Investigação-ação emancipatória e prática educacional dialógico-problematizadora em ciências naturais na formação de professores*. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (orgs.). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Dados Qualitativos*. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. São Paulo: Porto Editora 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

CARR, W.; KEMMIS, F. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editora Martínez Roca, 1988.

FIorentini, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a) – Pesquisador (a)*. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 11ª edição, 1982.

GRABAUSKA, C. J.; BASTOS, F. P. *Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa*. In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (orgs.). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

JUSTO, M.P.L. *Grupo de Ciências: Permeando discursos e fazeres. Um estudo de caso.* Dissertação de mestrado. UNESP/Bauru, 2005.

KEMMIS, S.; WILKENSEN, M., *Investigação-Ação Participativa.* In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (orgs). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MCLAREM, P. *A Vida nas Escolas.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2ª edição, 1997.

MION, R. A.; SAITO, C. H. (orgs.). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

MONTEIRO, S. B. *Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa.* In: PIMENTA, S.G.; GLEDIN, E. (org.), *Epistemologia da Prática e Autonomia da Crítica na formação de Professores (as) – Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* (Parte II, cap.5). São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MION, R. A. *Emancipação e o esclarecimento da investigação-ação.* In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (orgs.). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001

PEREIRA, J. E. D. *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.* In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (org). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

SAITO, C. H. *Porque investigação-ação, empowerment e as idéias de Paulo Freire se integram.* In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (orgs.). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

SILVA, M. *Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores.* In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S. *As relações interpessoais na formação de professores.* (cap. VII) São Paulo: Edições Loyola, 2002. (p. 79-80)

SOMMER, R.; AMICK, T.; GÜNTHER, H (orgs.). *Planejamento de Pesquisa para Ciências Sociais Organizador - Pesquisa-Ação: Ligando pesquisa à Mudança Organizacional,* UnB / Inst. de Psicologia / Lab. de Psicologia. Ambiental, 2003.

SOUZA, C. A.; ANGOTTI, J. A. P.; BASTOS, F. P. *Formação permanente da prática educativa.* In: MION, R. A.; SAITO, C. H. (orgs.). *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores.* Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R.C.A.R. (orgs.). *Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.* Brasília: Editora Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação)

TARDIF, M. *Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários.* Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 1999

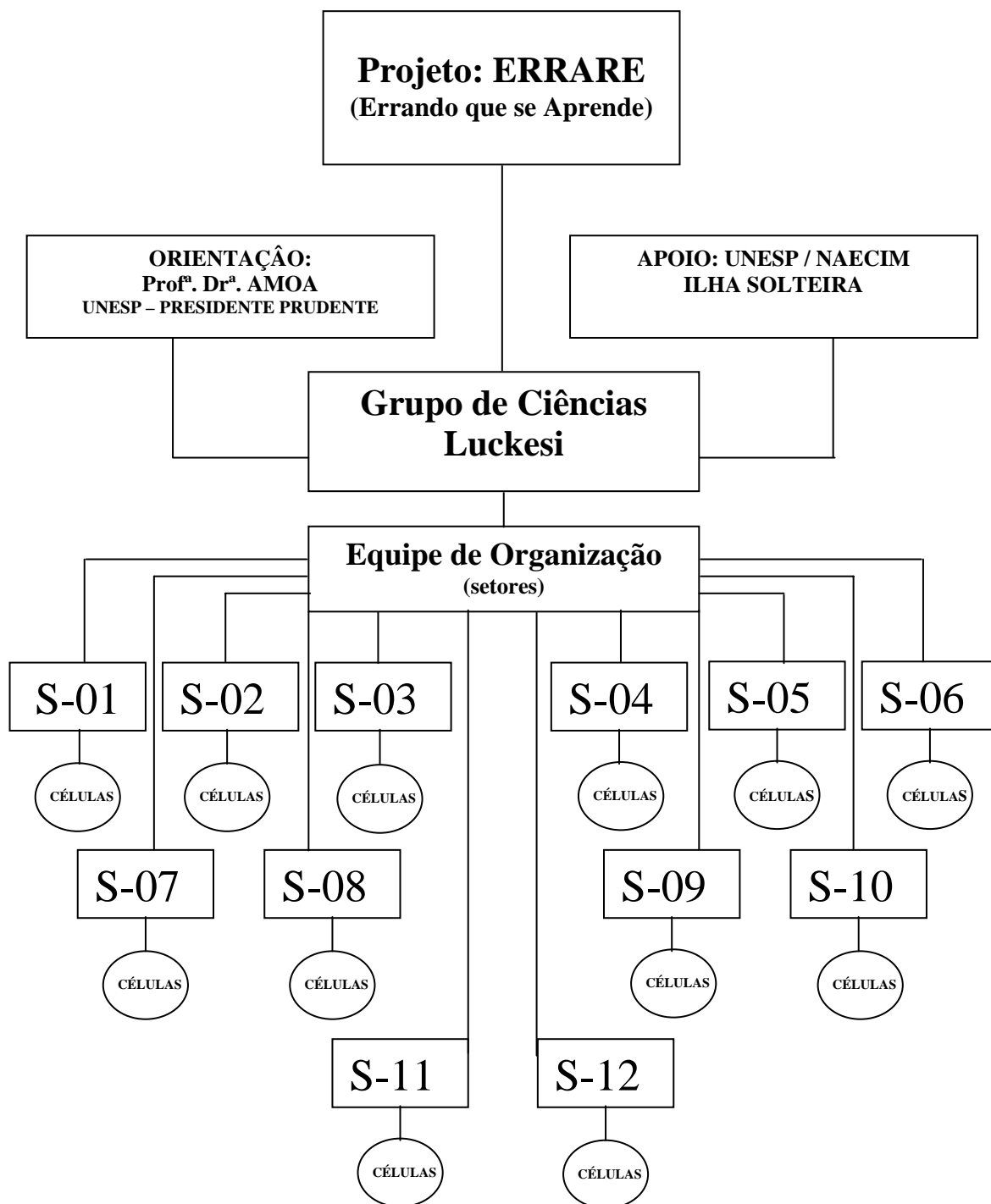
ZEICHNER, K. M. *Para Além da Divisão Entre Professor Pesquisador e Pesquisador Acadêmico*. FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor (A)-Pesquisador (A)*. Editora: Mercado de Letras, São Paulo, Cap. 8, p. 207-236, 2001.

Sites consultados:

- Freire, P. <www.institutopaulofreire.com.br>

Anexos

Anexo 01: ORGANOGRAMA ESTRUTURAL DO GRUPO DE CIÊNCIAS



Anexo 02: EXEMPLO DE UMA ATIVIDADE PROPOSTA NO CADERNINHO DA
EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO

Caderno de atividade da equipe de organização – setor de teórico experimental

Data: 15/08/2004 :

Construir experimento simulando vôo do avião - asa de avião – (ver livro “Como as Coisas Funcionam”) e associar tal experimento aos conceitos trabalhados em sala de aula sobre o Teorema de Bernoulli.

(Professor requisitante: Prof. Paulo Fiorato)

Nº de Créditos: 10

Reservado para: _____ **nº** _____ **série:** _____

Telefone: _____

Prazo de entrega: _____ / _____ / _____

Anexo 03: RELAÇÃO DOS MINIPROJETOS DESENVOLVIDOS PELO GC

- 01 “Formulário de Física” (ativo);
- 02 “Integração Escola/Ex-alunos” (ativo);
- 03 “Integração Escola/GC - Universidade” (ativo);
- 04 “Veja na Sala de Aula” (ativo);
- 05 “Função Social” (ativo);
- 06 “Informática”(ativo);
- 07 “Dino” (ativo);
- 08 “Monitoria”(ativo);
- 09 “Programa Educacional Fiat Direção Segura” (em estudo);
- 10 “Hemeroteca” (ativo);
- 11 “Videoteca” (ativo);
- 12 “Sala Ambiente” (ativo);
- 13 “Redigir” (ativo);
- 14 “Intercâmbio” (ativo);
- 15 “Banco de Informações” (ativo)
- 16 “Saci Ciências” – mural (ativo);
- 17 “Construção de Experimentos/Experimentoteca” (ativo);
- 18 “Exposição de Projetos Educacionais, Científicos e Tecnológicos” (ativo);
- 19 “Reciclar” (ativo);
- 20 “Caroscópio” (em estudo);
- 21 “Sala de Informática na Ativa” (ativo);
- 22 “Educação Ambiental” (ativo)
- 23 “Coleção de Revistas” (ativo);
- 24 “Democracia” (ativo);
- 25 “Aquário” (em estudo);
- 26 “Rochas” (ativo);
- 27 “Minhocário” (em estudo);
- 28 “Formigueiro” (em estudo);
- 29 “Terrário” (em estudo);
- 30 “Planejar” (ativo);
- 31 “Astronomia” (ativo);
- 32 “Evolução” (ativo);
- 33 “Vocação” (ativo);
- 34 “Jogo Científico” (ativo);
- 35 “Conchas” (ativo).

Apêndices

Apêndice 01: PLANEJAMENTO DA ENTREVISTA REALIZADA COM P1 EM 26/03/2004 E COM P2 EM 01/06/2004

1 - Contato inicial

Estes itens devem ser lidos para o entrevistado no primeiro momento da entrevista:

- O entrevistador se apresentará ao entrevistado ou ao grupo, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa;
- Falar sobre a legalidade de seu trabalho perante a direção da escola;
- Solicitar sua participação voluntária e cooperação, dar-lhes liberdade para não participarem da pesquisa;
- Lembrar a importância atribuída às suas informações e à experiência docente;
- Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista;
- Assegurar seu direito, não só ao anonimato, ao acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de fazerem as perguntas e alterações que desejarem;
- De início, deve-se começar “com intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer suas próprias reflexões e problemas, proporcionando estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados”;
- É necessário que algumas informações sejam obtidas sobre a cultura do grupo ou a instituição onde se vai desenvolver o trabalho;
- O discurso não precisa ser apresentado num bloco só; pausas podem ser feitas abrindo espaços para perguntas, além de se considerar o aspecto não-verbal do encontro, aparente nas expressões faciais;
- É importante assegurar-se da compreensão das pessoas acerca dos objetivos do trabalho de pesquisa, adaptando a linguagem para a compreensão dos mesmos e solicitando continuamente que expressem suas dúvidas.

2 - A condução da entrevista

2.1 Aquecimento:

Lembrar que:

- É um momento propício para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal.
- É importante haver esse tempo inicial, mas o pesquisador deve usar de bom senso para, gradualmente, ir aproximando-se da sua pergunta geradora.

Questões:

- ✓ P, eu queria que você se apresentasse. (Qual seu nome? Idade? Disciplina que leciona?)
- ✓ Há quantos anos (Qual seu tempo de magistério)? Qual sua formação? (pura? Licenciatura? Bacharelado?)
- ✓ Você é efetivo?
- ✓ Quais eram suas expectativas profissionais (Como foi a escolha de sua profissão)? Professor foi uma opção? Comente um pouco sobre essa idéia.
- ✓ Como você descreveria sua profissão, de professor, em poucas palavras?
- ✓ Você também leciona em escolas da rede particular?
- ✓ Tem filhos? Idade de cada um? Eles estudam ou estudaram em escola da rede pública?
- ✓ Qual sua concepção de educação e sobre o papel da escola pública?
... e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa.

2.2 A questão desencadeadora

Lembrar que:

Na pesquisa reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada.

Usamos as questões desencadeadoras para procurar responder a questão de professor.

É a aderência aos objetivos que irá contribuir para aprimorar a validade das questões.

A experiência tem demonstrado que a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil como se pensa de início.

Alguns critérios como os relacionados a seguir devem ser levados em consideração:

- Os objetivos da pesquisa;
- A amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- A escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante;
- Cuidado de evitar indução de respostas;
- Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às experiências, a escolha do “porquê” é justificada;
- Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição;

- As partículas “o que” e “qual” também pedem uma descrição, o que não evita, entretanto, que as respostas venham carregadas de “teorias” ou articulações causalistas elaboradas pelos participantes;
- A partícula “para que” indaga sobre o sentido que orientou uma escolha.

Questões:

- ✓ Quais ações o Grupo de Ciências desenvolve ou poderá desenvolver, para ajudar/colaborar na sua prática pedagógica?
- ✓ Quais ações você, como professor da área científica da escola pública, pode desenvolver para interar-se mais ao projeto GC e, por sua vez, proporcionar uma maior interação dos alunos com a vivência escolar?
- ✓ Comente a afirmação: “O Professor aprende na Prática”.

Obs: Conforme as questões desencadeadoras vão sendo feitas, devemos ficar atentos e verificar se o entrevistado toca no tema de nossa questão de investigação. Caso isso aconteça, devemos partir para as questões de aprofundamento que reservamos para este momento da entrevista. Lembrar que as questões de compreensão, síntese, esclarecimento, e as focalizadoras devem permear nossa entrevista a todo o momento (questão de professor em itálico e questão de investigação em letra normal – não itálico).

A expressão da compreensão

Gradativamente, o entrevistador vai apresentando a sua compreensão do discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos de seu estudo. É importante notar a diferença entre compreensão e interpretação, baseada em alguma teoria ou hipótese pré-estabelecida.

A compreensão tem caráter descritivo e de síntese da informação recebida. Jamais deverá assumir a forma de uma avaliação pessoal. Procura-se expressar a compreensão da fala nas palavras do pesquisador.

Como complemento à questão:

- ✓ *O que levou você a fazer parte do G.C.?* ou
- ✓ *O que levou você a fazer cursos de capacitação?*

(dependendo o desenrolar da entrevista, o pesquisador pode argumentar:)

- ✓ *Eu estou entendendo que o GC está sendo um apoio para você (s), mas não está sendo o único vínculo com projetos da escola...* ou
- ✓ *Eu estou entendendo que os cursos de capacitação estão sendo um apoio para vocês, mas não está sendo o único vínculo com a universidade...*

As Sínteses

A finalidade de se oferecer sínteses de tempos em tempos é de:

- Apresentar qual o quadro que está se delineando para o entrevistador, isto é, como está acompanhando a fala do entrevistado;
- Trazer a entrevista para o foco que se deseja estudar e, assim, aprofundar as questões.

Exemplos:

- ✓ *Então, em sua opinião, o GC (a formação de grupos dentro da escola) é de fundamental importância para o crescimento do aluno? ou*
- ✓ *Então, os cursos de capacitação são de fundamental importância para o crescimento do Grupo?*
- ✓ “Então, a seu ver, as pessoas não participam dos projetos coletivos porque deixam a responsabilidade apenas para alguns, ficando fora do trabalho e só se envolvem em troca de algum favor”, ou
- ✓ “Então, a seu ver, as pessoas não participam dos cursos de capacitação porque não estão sendo remunerados, e porque esses são realizados fora do horário de trabalho, fazendo com que as pessoas, para participarem, devam dispor de seu horário de folga e lazer com a família”.

Questões de esclarecimento

Trata-se de questões que buscam esclarecimentos quando o discurso parece **confuso** ou quando a relação entre as idéias ou fatos narrados não está muito clara para o entrevistador.

- Devendo haver preocupação em não sair da narrativa que o entrevistado estiver fazendo;
- Prestar atenção no fato de que, muitas vezes, o discurso confuso tem sentido da ocultação;
- As questões esclarecedoras também têm um efeito de apresentar a compreensão do entrevistador.

Exemplos:

- ✓ *Você participa ou já participou de algum outro projeto permanente de sua escola? (com esta pergunta já teremos embutido na resposta se os projetos que ele participa são apenas projetos temporários)*

- ✓ *Mesmo que não tenha participado, você ficou sabendo de algum projeto desenvolvido por alunos e professores de sua escola que promova a interação do aluno com alguma atividade pedagógica?*

ou

- ✓ O que você entende por serem cursos de capacitação? (precisamos verificar com esta pergunta se os cursos de pós-graduação: aperfeiçoamento, especialização, mestrado, etc. são ou não considerados cursos de capacitação na visão do professor)

- ✓ O que você considera cursos de capacitação?

Cursos de férias.....()

Cursos de aperfeiçoamento.....()

Cursos de especialização (*latu senso*)..()

Cursos de mestrado.....()

Curso de doutorado.....()

Encontros..... ()

Palestras..... ()

Grupo de estudos.....()

- ✓ “Você poderia repetir como a escolha de participar dos cursos de capacitação foi importante para sua prática docente?”
- ✓ “Eu não entendi bem como é que vocês fazem a capacitação sem participarem dos cursos de capacitação oferecidos pelas universidades. Quais as outras opções?” Quem promoveu estes cursos? (esta questão visa saber quais são os outros órgãos que estão promovendo cursos de “capacitação” para professores)
- ✓ Em que período eles eram ministrados?
- ✓ Eles eram remunerados?
- ✓ Os professores tiveram acesso a novos materiais pedagógicos? (experimentos, livros, apostilas, softwares, etc)

Questões Focalizadoras

São aquelas que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente.

“Bom, em relação a...

- ✓ “Bom, em relação à interação com o GC, então, eu havia perguntado a você quais ações você poderia desenvolver para aumentar as interações; que critérios levavam em consideração para a resposta...”; ou
- ✓ “Mesmo sem ter feito cursos, como você tem feito para aprimorar seus referenciais teóricos?” (esta questão pode não ser psicologicamente viável, pode provocar uma certa antipatia do professor para com o entrevistador)
- ✓ Você sabe o que são Grupos de Estudos?
- ✓ Em sua escola, existem orientações e incentivo para o educando no “degrau” Ensino médio - Universidades?
- ✓ Você acredita que se você (já graduado) tivesse tido esse contato precoce com as universidades alguma coisa poderia ter mudado na sua vida profissional?
- ✓ Você já precisou pedir apoio para algum órgão ou entidade para desenvolver ou ajudar no desenvolvimento de projetos educacionais?
- ✓ Alguma vez, já recorreu à universidades para resolver algum problema ou aconselhar-se sob caráter educacional (conteúdos, embasamento pedagógico, ações, etc.)? Lembra qual? Especifique.
- ✓ Será que estes projetos teriam sobrevivido caso não tivesse recebido orientação e/ou apoio dos órgãos e/ou entidades procurados?

Questões de aprofundamento

São aquelas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável.

“Houve alguma mudança ...

Na comparação, podemos obter a compreensão de aspectos do fenômeno que podem não aparecer no fluxo discursivo da fala. Nota-se que não estamos dirigindo a questão para uma informação específica, mas para a consideração da diferença, que provocará um delineamento mais nítido dos contornos do fenômeno que nos interessa.

- ✓ Você já fez algum curso de capacitação?
- ✓ O que levou você (s) a fazer (em) os cursos de capacitação?
- ✓ Como a interação Universidade-escola pode ajudar no seu dia-a-dia na escola?

- ✓ Como vocês fizeram para que a interação Universidade-escola se tornasse uma realidade no seu dia-a-dia na escola?
- ✓ Como foi, desde o início, sua forma de utilizar a interação Universidade-escola em seu cotidiano escolar?
- ✓ De 0 a 10, qual a “distância” que a sua escola se encontra das universidades? Justifique as variáveis (a intenção é “medir” a proximidade que o professor de ciências da escola pública vê as universidades em relação ao seu trabalho em sala de aula)
- ✓ Qual é a sua percepção como Professor de Ciências da Escola Pública sobre a Interação Universidade - Escola?
- ✓ “Houve alguma mudança entre a forma que a escola que você (s) estudou (aram) e na forma como a escola que você(s) leciona(m) interage com as universidades?”
- ✓ “Houve alguma diferença na forma de você(s) interagir(em) com as universidades em relação às outras escolas?” ou
- ✓ “Há alguma escola nas cidades vizinhas que interage com as universidades de forma diferente da sua?”
- ✓ “Alguma vez você(s) experimentou (aram) formas diferentes de interação com as universidades? Como foi?”
- ✓ Você acredita que esta interação com os cursos de “capacitação” provoca alguma mudança no aprendizado científico do educando? Positiva ou negativa? Comente.
- ✓ Será que este contato com cursos de “capacitação” influencia no aprendizado dos nossos alunos também em outras áreas do conhecimento?
- ✓ Como você vê o contato, nos cursos de capacitação, dos professores com professores da mesma área ou áreas afins de outras escolas?
- ✓ Você participaria de cursos que utilizassem os sábados ou férias para serem ministrados? Ou
- ✓ O que você acha dos cursos de finais de semana ou ministrados nas férias? Já fez? Há quanto tempo? Não fez? Motivo por não ter feito?
- ✓ “Como seus alunos reagem quando outro professor propõe uma excursão para as universidades?”

**Apêndice 02a: PLANEJAMENTO DA DEVOLUÇÃO REALIZADA COM P1 NO DIA
17/05/2004**

1 - Contato inicial:

- Falar sobre os elogios que recebemos pela entrevista realizada;
- Falar sobre o objetivo da devolução: tirar algumas dúvidas que possam ter ficado da entrevista anterior e deixar o entrevistado a par da análise feita pelo entrevistador;
- Falar sobre a idéia de que se o trabalho total ou parcial pode ser revisto caso tenha interesse de reformulações;
- Lembrar a importância atribuída às suas informações e à experiência docente (iniciante ou não);
- Assegurar seu direito não só ao anonimato, ao acesso às gravações e às análises, como ainda ser aberta a possibilidade de fazerem as perguntas e alterações que desejarem;
- O discurso não precisa ser apresentado num bloco só; pausas podem ser feitas abrindo espaços para perguntas, considerando o aspecto não-verbal do encontro, aparente nas expressões faciais.

2 - Devolução:

No último encontro estávamos falando sobre a relação que o GC tem com o professor e vice-versa.

- ✓ (Questão) Você citou algumas ações que o grupo **poderia desenvolver** para ajudar o professor, como por exemplo:

“...que o grupo servisse para que os alunos tivessem a prática, que os alunos tivessem um laboratório bom, tudo montado, estruturado pelo GC, organizado, o principal é organizar pelo GC, e que os alunos tivessem onde desenvolver a prática.” (pág. 11)

Não ficou muito claro se existe alguma ação que o grupo **já desenvolve** e que deve continuar desenvolvendo para melhorar, de um modo geral, a sua prática como professor e, por sua vez, a aprendizagem dos alunos?

- ✓ (Questão nova) Em sua opinião, por que o grupo recebe o nome de Grupo de Ciências e não um grupo de História, ou mesmo Língua portuguesa? Qual sua percepção, o que você entende pelo significado da palavra “Ciências” dentro do nome “Grupo de Ciências Luckesi”?

-
- ✓ (Questão) Num determinado ponto da entrevista você cita a idéia de que: “*os alunos de hoje não são tão conscientes como de algum tempo atrás*”. Daria para você explicar essa idéia um pouco melhor? (pág 09)

 - ✓ (**Comunicado**) Achei muito relevante você ter lembrado que as presenças e os pontos atribuídos pelos professores para os alunos que participam do grupo já é uma forma muito importante de participação. (pág. 16)

 - ✓ (**Comunicado**) Num determinado momento da entrevista, você sugere a formação de uma equipe de professores para propor ações para que os alunos que façam parte do GC desenvolvam. Eu não percebi na hora (talvez por estar um pouco nervoso, foi também a minha primeira entrevista, alias, é, pelo fato de permitir esta devolução, que considero importante este tipo de entrevista), mas preciso te dizer que o grupo possui um setor específico dos professores, chamado de consultoria, o qual você também faz parte, e que tem, entre outras funções, exatamente a idéia que você propôs: promover ações para que os alunos do grupo as cumpram. (pág. 17 e 19). Quer comentar algo a respeito?

 - ✓ (**Questão desveladora**) Para encerrar, P1, durante a entrevista, em nenhum momento eu pude detectar uma fala sua em que houvesse uma visão da universidade como sendo **uma parceira do seu dia a dia como professor de ciências da escola pública**. Realmente essa visão não existia (ou não existe), ou as questões desencadeadoras que formulei não foram eficazes de forma que você tenha essa visão, mas eu não pude detectar?
 - ...É realmente muito estranho, pois você é um cara que luta muito pelo conhecimento, como é que você explica o fato de estar fazendo curso na UNESP e não ter citado nada relacionado com a universidade na sua entrevista...

 - ... Isto é, existe a possibilidade de você só ver a universidade no passado (quando você fez seu curso de graduação) e no futuro (quando você puder estar fazendo um curso de pós-graduação com intenções de dar aulas em uma faculdade, por exemplo)? Interessa-me muito essa visão do presente. Você, no seu dia a dia, enquanto ministra aulas de ciências na escola pública, tem esta percepção da universidade como uma parceira no seu presente? Você vê a universidade como um apoio para a resolução de problemas que possam estar ocorrendo tanto nos aspecto específico da sua disciplina, quanto em dúvidas referentes a relações pedagógicas, estruturais, interpessoais, de poder, ou mesmo para desenvolvimento de projetos educacionais na escola?

 - ✓ (**Questão desveladora**) Depois da entrevista, mudou alguma coisa no seu modo de pensar, isto é, esta entrevista serviu para “abrir seus olhos” para algo que você não estava vendo?

**Apêndice 02b: PLANEJAMENTO DA DEVOLUÇÃO REALIZADA COM P2 NO DIA
13/07/2004**

1 - Contato inicial:

- Falar sobre o fato de a 1º entrevista realizada ter sido muito boa, assim como a gravação, transcrição, análise, etc.
- Falar sobre o objetivo da devolução: tirar algumas dúvidas que possam ter ficado da entrevista anterior e deixar o entrevistado a par da análise feita pelo entrevistador;
- Falar sobre a idéia de que se o trabalho total ou parcial pode ser revisto caso tenha interesse de reformulações;
- Lembrar a importância atribuída às suas informações e à experiência docente (iniciante ou não);
- Assegurar seu direito não só ao anonimato, ao acesso às gravações e às análises, como ainda ser aberta a possibilidade de fazer perguntas e alterações que desejar;
- O discurso não precisa ser apresentado num bloco só; pausas podem ser feitas abrindo espaços para perguntas, considerando o aspecto não-verbal do encontro, aparente nas expressões faciais;

2 - Devolução:

No último encontro estávamos falando sobre a relação que o GC tem com o professor e vice-versa.

- ✓ **(Questão nova)** Em sua opinião, por que o grupo recebe o nome de Grupo de Ciências e não um grupo de História, ou mesmo Língua portuguesa? Qual sua percepção, o que você entende pelo significado da palavra “Ciências” dentro do nome “Grupo de Ciências Luckesi”?
- ✓ **(Questão)** Num determinado ponto da entrevista (044 e 046) você cita uma frase que eu queria que você esclarecesse para mim.. Quando você diz que:

“Educação vem de casa. É uma coisa de berço, ou você tem ou você não tem!”

Será que uma pessoa não poderia adquirir essa educação apenas na escola? (Explorar a idéia do tripé)

- ✓ (Questão) Em outro momento você fala sobre a descrença que muitas pessoas têm a respeito da escola pública (070):

“Eu acho que hoje em dia tem muita gente que deixou de “apostar” na escola pública.”

Isso você acha que se deve a que? (Será que não é uma sacada política dos governantes ou mesmo dos donos de escola particular? Será que as greves não são uma forma de engrandecer as escolas particulares?)

- ✓ (Questão) No parágrafo 162 você dá a entender que poucos professores estão fazendo a sua parte., quando diz...

“Eu acho que se cada um de nós, professores da área de ciências, fizer a sua parte como nós estamos fazendo, já é uma grande coisa!”

Você quer falar mais sobre isso?

- ✓ (Questão) Da entrevista quero citar dois trechos:

184 – “Eu acho que a faculdade em si é uma base, digamos assim, mais de conhecimento teórico mesmo”

186 – “Então eu acho que você realmente aprende ali no dia a dia, você vai procurando melhorar, você vai procurando mudar a sua metodologia, de acordo com sua clientela, você vai procurando mudar alguma atitude sua... então você vai melhorando, você realmente vai aprendendo no dia a dia, trabalhando mesmo na prática, não tem outros meios de aprender.”

Quero saber, P2, se você não acha que chega uma hora que o professor começa a sentir necessidade de procurar mais conhecimento além do que procura dentro de sua própria prática?

- ✓ (Comunicado) Quero fazer uma relação-resumo dos aspectos positivos e negativos citados por você durante a entrevista.

- (positivo) “O fato de a gente ter uma sala com materiais na área de ciências e já organizada... Tendo esta sala já organizada é uma grande ajuda..” (114)
- (positivo) “Cada aluno ter o seu setor é muito importante, porque às vezes você sabe para quem você vai pedir socorro. Porque cada um..., digamos assim..., está “meio que” especializado... Eu acho que é importantíssimo para este desenvolver de habilidades”. (118 e 122)

- (positivo) “... *não estou sentindo falta de nada que vocês deveriam fazer.*” (128)
- (positivo) “... *daqui para frente é só ir se aperfeiçoando, fazendo alguns ajustes.*” (134)

Estes dois últimos dão a entender que estamos trabalhando no rumo certo, é isso?

- (positivo) Você como professora propõe para os alunos:
 - incentivo à participação no GC;
 - divulgação da importância do GC;
 - atribuição de créditos (ressalta a idéia de que estes ainda não são os mais importantes);
 - aprimoramento de conhecimentos;
 - enriquecimento cultural;
 - respaldo para eles fazerem trabalhos no período de aula;
 - Proporciona a interação do aluno com a matéria.

Achei muito relevantes estas considerações....

- (positivo) “o GC é formado pelos alunos e alunos que estão se integrando ao grupo, que estão se integrando às experiências das atividades que o grupo está fazendo e esses estão tomando gosto e estão fazendo aquilo que eu te falei, estão divulgando, mesmo às vezes sem querer um colega comentando com o outro...” (164)
- (positivo) “... não é a curto prazo que você vai conseguir resolver todos os problemas da escola, que você vai conseguir atingir cem por cento dos objetivos do grupo, eu acho que é devagar, eu acho que **você** está no caminho certo.”(180);

Deixar claro para a professora que este otimismo é muito favorável de um modo geral.

Propor para que troquemos este “**você**” por “**nós**”.

- (positivo) “... *a escola tem muitos projetos... que trabalha bastante a interação de alunos-professor...*” (192 e 194);
- (negativo) “*A escola tem alguns projetos que não são permanentes, mas na área de exatas é muito pouco.*” (194);

Propor a seguinte reflexão: O que poderemos fazer para mudar este quadro?

- ✓ **(Questão)** Durante a entrevista, em nenhum momento eu pude detectar uma fala sua em que houvesse uma visão da universidade como sendo uma parceira do seu dia a dia como professor de ciências da escola pública. Realmente essa visão não existia (ou não existe), ou as questões desencadeadoras que formulei não foram eficazes de forma que você tenha essa visão, mas eu não pude detectar?
- É realmente muito estranho, pois você é uma pessoa que luta muito pelo conhecimento, como é que você explica o fato de estar fazendo curso na UNESP e não ter citado nada relacionado com a universidade na sua entrevista...
 - Isto é, existe a possibilidade de você só ver a universidade no passado (quando você fez seu curso de graduação) e no futuro (quando você puder estar fazendo um curso de pós-graduação com intenções de dar aulas em uma faculdade, por exemplo). Interessa-me muito essa visão do presente.
 - Você, no seu dia a dia, enquanto ministra aulas de ciências na escola pública, tem esta percepção da universidade como uma parceira no seu presente? Você vê a universidade como um apoio para a resolução de problemas que possam estar ocorrendo tanto nos aspectos específicos da sua disciplina, quanto em dúvidas referentes a relações pedagógicas, estruturais, interpessoais, de poder, ou mesmo para desenvolvimento de projetos educacionais na escola?
- ✓ **(Combinar)** Quero dizer, P2, que você será, portanto, uma peça muito importante no desenvolver do Grupo se puder ir detectando os pontos que o grupo poderá melhorar, com sugestões, etc. As frases:
- (128) Em que você cita: *“não estou sentindo falta de nada que vocês deveriam fazer”* poderíamos trocar por: *“não estou sentindo falta de nada que nós deveríamos fazer”* ou
 - (180) *“eu acho que é devagar, eu acho que você está no caminho certo.”* poderíamos trocar por: *“eu acho que é devagar, eu acho que nós estamos no caminho certo.”* E fica a proposta de trocarmos aquele “você” pelo “nós”.
 - (173) Em que num determinado momento eu também cito: *“você está vendo o grupo de lá para cá, eu estou dentro do grupo olhando para fora”*. Apesar de transparecer a idéia de que você não faz parte do grupo e eu faço, não deve ser interpretado dessa forma. Fica a proposta de que o grupo precisa do apoio de todos.

Alias... a turma da manhã... (proponho para que ela coordene a turma da manhã, reconstrua a EO, direcione tarefas, etc. **“Topas??”** Pelo menos até que eu volte.)

- ✓ **(Questão)** Para encerrar, P2, depois da entrevista mudou alguma coisa no seu modo de pensar, isto é, esta entrevista serviu para “abrir seus olhos” para algo que você não estava vendo? Você acredita que esta entrevista, de um modo geral, está ajudando o grupo, a escola, e por sua vez, os alunos e professores?

Apêndice 3a: ENTREVISTA REALIZADA DIA 26/03/2004 COM O PROFESSOR P1		
N°	Entrevista:	Os dois professores estão conversando sobre :
Questões de Aquecimento		
EP1-01	E - P1 Eu queria que você se apresentasse, nome, idade, essas coisas...	Apresentação de P1
EP1-02	P1 – Bom, meu nome é PITM, mas ninguém me conhece assim, todo mundo me conhece como P1 [o entrevistado cita seu apelido], muitos amigos (e) também companheiros de trabalho... (me chamam assim).	Forma carinhosa com que os amigos e colegas de trabalhos chamam P1
EP1-03	P1-Tenho vinte e dois anos,...	Idade de P1.
EP1-04	P1 -... sou formado em Licenciatura, Licenciatura Plena em Matemática... E - Certo! E - Pela? P1 - Pela “F” (universidade).	Formação de P1.
EP1-05	Conclui a faculdade no ano de 2002, dezembro de 2002...	Tempo que P1 é formado.
EP1-06	E - Quanto tempo você está lecionando? P1 - Há um ano, um ano e meio... Um ano...	Tempo que P1 leciona.
EP1-07	E - Só matemática? P1 - Só matemática e física... E - Química? P1 - Não. E - Matemática e física? P1 – Sim.	Disciplinas que P1 leciona.
EP1-08	E - A sua formação foi em matemática pura ou como funciona isso? É um curso de ciências depois vai para matemática? Como é essa parte da formação? P1 - Não! É matemática mesmo! Não é um curso de ciências, o curso é Licenciatura Plena em Matemática. E - Teve uma época em que a “F” tinha um curso de ciências, depois no segundo ano, o pessoal escolhia se queria fazer física, se queria fazer química, se queria fazer biologia. Então esse não, este desde o início do primeiro ano já tinha um curso voltado para matemática mesmo. P1 - Voltado para matemática...	Formação em matemática de P1.
EP1-09	P1 -...mas também ele tem uma carga horária de 160 (cento e sessenta) horas de física, que possibilita o ensino de física E - Então a hora que você sai com o diploma, você sai com o diploma...(de)?? P1 - Isso! Com a carga horária 160 h, se não me engano é o mínimo exigido.	Carga horária de física de P1.
EP1-10	E - Quando você vai fazer estágio, você fez estágio em física também? P1 - Não! Não foi pedido...não foi pedido. E - Tá! Só de matemática? P1 - Só de matemática.. P-1 Ou fizemos (de física)? Não!! Fizemos sim!! E - Fez? P1 - Fizemos em matemática, matemática do ensino	Estágio de física de P1.

	<p>fundamental, ensino médio na época.</p> <p>E - Se você saiu com diploma de Física então você fez, certeza!!</p> <p>P1 - Não, nós tínhamos sim, a matéria era Prática do Ensino de Física, então nós apresentamos estágio para esta matéria</p>	
EP1-11	<p>E - Como foi o último concurso (PEB I)? Deu para efetivar?</p> <p>P1 - Não!</p>	Concurso público realizado por P1.
EP1-12	<p>E - Como está este plano de efetivar? Como é que vai ser isso?</p> <p>P1 - Para o próximo concurso.</p>	Plano de efetivação de P1.
EP1-13	<p>E - Você prestou a última vez? Não?</p> <p>P1 - Prestei (mas) não me sai muito bem...</p>	Concurso já realizado de P1.
EP1-14	<p>P1 - Acredito até pela falta de... (experiência) Acho que faltou um pouco de convívio de sala de aula assim.</p>	Razão que P1 atribui ao fato de não ter se saído bem no concurso: pouca experiência de sala de aula
EP1-15	<p>E - Tá! Estava bem no começo? (Carreira)</p> <p>P1 - Bem no começo.</p> <p>E - Tinha acabado de ser formado?</p>	Razão que P1 atribui ao fato de não ter se saído bem no concurso: P1 ser novato
EP1-16	<p>P1 - Tava com pouca experiência ainda de... (sala de aula)</p>	Razão que P1 atribui ao fato de não ter se saído bem no concurso: pouca experiência de sala de aula.
EP1-17a	<p>E - Quando me formei, me formei em 86,...</p>	Formação de "E".
EP1-17b	<p>E - ... fiquei praticamente... de 86 para 93?? Seis anos... Por aí!</p> <p>P1 - Seis anos.</p> <p>E - Seis ou sete anos, sem trabalhar, trabalhei dois anos, depois fiquei 4 ou 5 anos sem dar aulas,...</p>	Pouca experiência de sala de aula de "E" até a primeira chance de concurso: E solidariza-se com P1.
EP1-18	<p>E - quando entrei para dar aula já teve um concurso (PEB II) também, não peguei... Nem fiz inscrição, nem nada... Nem sabia o que era isso!! Depois quando teve outro concurso consegui ingressar.</p> <p>P1 - Muito tempo depois, né!</p>	Dificuldade de ingresso de "E". E solidariza-se com P1
EP1-19	<p>E - Quais eram suas expectativas profissionais? A escolha que você fez, foi opção ser professor, ou foi por acaso estar nessa história, você queria ser professor?</p> <p>P1 - Não! É uma opção.</p> <p>E - É uma opção.</p> <p>P1 - Eu queria e quero ser professor...</p>	Opção profissional de P1: apesar da maneira com que E fez a pergunta (é uma opção ou não?), P1 parece ter uma posição clara
EP1-20	<p>P1 ...quero dar seqüência nisso, hoje não é a minha atividade principal, mas eu quero lutar pra isso,...</p>	Planos de P1 em relação a ser professor.
EP1-21	<p>P1- ...quero ser professor (e) talvez mais alguma coisa,</p>	Desejo de P1 de não ser apenas professor.
EP1-22	<p>P1 -... porque a profissão hoje também de professor está um pouco difícil,...</p>	Julgamento de P1 sobre dificuldades ligadas à profissão: dificuldade da profissão para quem quer se manter financeiramente só com ela.
EP1-23	<p>P1 -... ainda mais para alguém que está começando e não é concursado como o meu caso.</p>	Problemas que P1 encontra por não ser concursado (novato):

		dificuldade da profissão para quem quer se manter financeiramente só com ela.
EP1-24	<p>E - Tem algumas professoras que sempre aconselham a gente, para estar trabalhando sempre com os pés em duas canoas. Hoje em dia é até bom 3, 4, ... , mas.... (não é tão simples assim conseguir isso)</p> <p>Então eu posso entender o seguinte: P1, o fato de você estar dando aula, etc., não foi por consequência da vida, foi uma opção sua?</p> <p>P1 - Uma opção minha.</p> <p>E - Você está realizando um sonho seu!</p> <p>P1 - Foi uma opção, e é uma opção minha.</p> <p>E - Certo!</p>	Opção de P1 de ser professor: pergunta de E carrega o desejo de valorização da profissão de professor.
EP1-25	<p>E - Como você descreveria sua profissão de professor em poucas palavras?</p> <p>P1 - Algo muito especial.</p> <p>E - Uma coisa que vale a pena?</p> <p>P1 - Muito, vale muito a pena, algo muito especial.</p>	Descrição da profissão de professor feita por P1: pergunta de E carrega o desejo de valorização da profissão de professor
EP1-26	<p>E - Você também leciona em escolas da rede particular?</p> <p>P1 - Já tive experiência, no momento não, mas já lecionei.</p> <p>E - Foi legal? Como é que...</p> <p>P1 - Foi! Foi muito legal. Posso dizer que conheci os dois lados, conheci um lado bom e um lado um pouco ruim, o lado bom é a estrutura da escola particular, é muito boa, o material didático, tudo, quantidade de aula você tem um pouco mais também.</p>	Experiências positivas de P1 com escolas particulares: valorização do suporte material que estas escolas oferecem.
EP1-27	<p>P1 - E o lado ruim, talvez (são) os pais..., a escola particular sempre em cima, não gostei muito do movimento que o pai tem com o filho na escola particular. Não achei uma coisa legal!</p> <p>E - Talvez pelo fato deles ficarem muito perto, tem hora que ajudam, mas tem hora que atrapalham também.</p> <p>P1 - É!</p> <p>E - Bom tudo bem!</p>	Experiências negativas de P1 com escolas particulares: crítica à relação da escola privada com os pais dos alunos que seria de ingerência
EP1-28	<p>E - Você tem filho?</p> <p>P1 - Não.</p> <p>E - Solteirão?</p> <p>P1 - Solteiro.</p>	Situação familiar de P1
EP1-29	<p>E - Qual a sua concepção de educação e sobre o papel da escola pública? Responda de uma forma bem simples, não precisa complicar muito. Mas assim a educação, como é que você vê essa educação de um modo geral e..., especialmente a educação da escola pública?</p> <p>P1 - Educação de modo geral poderia se falar que é prioridade, a meu ver é prioridade em todos os sentidos, eu acho que deve ter cuidado muito importante, cuidado grande com a educação, vejo como sendo prioridade.</p> <p>Na formação do indivíduo, preparando para a cidadania e tudo mais.</p>	Concepção de educação de P1: afirmação do valor da Educação, de um modo geral;
EP1-30	<p>P1 - Agora qual foi a outra pergunta?</p> <p>E - A outra pergunta foi a respeito dessa educação pra escola pública, como você vê essa escola pública de modo geral?</p> <p>P1 - Bom, a escola pública é... talvez até se fosse diferente, se (você) estivesse perguntando escola particular eu não saberia responder.</p> <p>E - Tá!</p>	Formação de P1 (EM): P1 sente que pode falar sobre a escola pública com a propriedade de quem viveu nela boa parte de sua vida

	P1 - Por que eu sou da escola pública, eu estudei a minha vida toda em escola pública,...	
EP1-31	P1 – ...eu considero muito importante.	Valorização da escola pública.
EP1-32	E - E as expectativas? Como é que você vê o futuro das escolas públicas? Se está indo no rumo certo ou não? Como é que você pensa isso? P1 - Eu acredito que a escola esteja indo no rumo certo,... (faz uma crítica à conscientização dos alunos e acrescenta:)... eu acho que esse é um grande problema da escola pública fundamentalmente.	Expectativas de E e P1 com relação ao rumo da escola pública: apesar de afirmar que a escola pública está “no rumo certo”, P1 não forneceu evidências para isso; ao contrário fez uma crítica contundente;
EP1-33	P1 – ... o grande problema que eu vejo é a conscientização dos alunos, os alunos hoje não são tão conscientes como de um tempo atrás. Hoje os alunos não querem estudar, e os professores acabam ficando nessa também. Eu acho que os alunos devem cobrar mais dos professores. E - Na conscientização? P1 - É isso! Na conscientização e pedir maior cobrança dos professores: que sejam melhores, que eles sejam mais cientes, que trabalhem mais, então.....(acredita ser este um grande problema da escola pública)	Problema principal da escola pública, segundo P1: alunos e professores não se empenham em cobrar uns dos outros um trabalho de qualidade
EP1-34	P1 - Os meus verdadeiros amigos foram feitos aqui, não em escola particular e não em faculdade nem nada. Acho que a amizade que você conquista é muito importante.	Amizade na escola pública.
Questões Desencadeadoras		
EP1-35	E - P1 você sabe que a gente tem aqui na escola um grupo de ciências (GC) e que esse GC tem a finalidade de tentar melhorar a qualidade realmente do ensino público!? A gente até está desenvolvendo este projeto em algumas escolas particulares, mas a prioridade é tentarmos melhorar a qualidade das aulas de Ciências das escolas públicas. E - Este GC que temos aqui na escola existe desde 2000. Desde outubro de 2000, ele vem criando ações, fazendo uma coisa ou outra.	O GC na visão de “E”: o GC visa a melhoria da qualidade de ensino de Ciências na escola pública.
EP1-36	E - Um dos problemas que estamos tendo de imediato é o envolvimento de mais professores, às vezes conseguimos um professor, ele vem, trabalha um pouco com a gente, depois percebemos que ele dá uma sumida depois vem outro professor trabalha um pouco com a gente dá uma sumida, então esse envolvimento um pouco mais intenso, um pouco mais todo dia, estamos sentindo falta.	Problemas que o GC vem enfrentado na visão de “E”: os professores da escola se envolvem no grupo de forma que E não julga satisfatória, pela falta de continuidade na sua participação
EP1-37	E - Então eu queria colocar uma questão da seguinte forma: Quais as ações que o GC desenvolve ou poderá desenvolver para ajudar a sua prática pedagógica? Certo? O que dá pra gente fazer a mais, o que a gente pode estar pecando, que não está fazendo, ou fazendo e às vezes fazendo de forma errada, sei lá, na sua visão, para que possamos chegar mais no nosso alvo de trabalhar, trazer os professores para trabalharem junto com a gente?	Ações do GC na escola: Desejo de “E” de envolver outros professores da escola no GC.
EP1-38	E - A “L” (diretora da escola na época da entrevista) fez uma afirmação, pra mim, outro dia, assim: “E você está muito sozinho”. Realmente, eu estou sentindo esta falta, mas eu	Percepção de “E” de estar “sozinho” e confiança na

	acredito fielmente que se a gente possa criar ações... Eu estou sozinho hoje, mas amanhã eu não vou estar!	possibilidade de mudar esse estado de coisas sem, no entanto, saber como: “E” busca entender porque os professores não se envolvem
EP1-39	Então quais são as ações, de modo geral, que você, este tempo que se envolveu com a gente, percebeu que podemos estar fazendo para trazer os professores mais perto, mais intensos com a gente? De uma forma bem espontânea, pode fazer críticas ao grupo, quanto mais crítica você tiver, você puder colocar pra gente, vai ser melhor para analisar depois.	Ações que o GC pode estar desenvolvendo para trazer os professores mais perto: “E” busca, no diálogo com P1, um caminho para aproximar os professores do GC
EP1-40	P1 – Não! Não tenho críticas ao GC, talvez...	Ponto de vista de P1 sobre o GC: visão geral positiva
EP1-41	P1 - Eu tenho o seguinte ponto de vista, talvez é um pouco difícil para o professor sair um pouco da sala de aula e entrar no GC, e colaborar mais. Talvez se ele colaborasse mais, se ele sáísse da teoria de sala de aula, e viesse mostrar a prática através do grupo...	Ponto de vista de P1 sobre a participação de outros professores no GC: P1 reconhece que a dificuldade de envolvimento dos professores é grande; P1 deseja que os professores “desencastelem-se” das suas salas de aula (a “teoria” da sala de aula é por ele percebida como algo estéril) e venham para o GC para permitir que os alunos “praticuem” o que é ensinado. P1 percebe a importância do grupo para que o aluno possa ter acesso à prática do estudo visto em sala de aula
EP1-42	P1 - ..., que o GC servisse para que os alunos tivessem a prática, que os alunos tivessem um laboratório bom, tudo montado, estruturado pelo GC, organizado, o principal é organizar pelo GC, e que os alunos tivessem onde desenvolver a prática.	Ponto de vista de P1 sobre o GC: o GC deveria ser uma possibilidade concreta de os alunos praticarem a teoria que vêem em sala de aula; a importância do GC está ligada à idéia de experimentação em Ciências
EP1-43	P1 - Agora acredito que um pouco dos receios dos professores de se dedicar mais tempo ao grupo, talvez seja a sala de aula e deixar de cumprir com o conteúdo, alguma coisa assim, ou então	Ponto de vista de P1 sobre a participação de outros professores no

	geralmente o conteúdo não é completo, a gente não consegue terminar ele num ano, mas... (a tentativa é feita)	GC: as resistências dos professores para se envolverem no GC se devem em parte a imposições do sistema educacional (cumprir o conteúdo programático)
EP1-44	E - No período de 2000 a 2001 quando eu saia da sala de aula sempre meus alunos ficavam no pátio, certo... Então tem essa parte que você está colocando nesse sentido. (de atrasar o conteúdo)	Experiência de “E” no GC: “E” reconhece que a dedicação do professor ao GC pode realmente se dar em prejuízo à quantidade de conteúdo tratada em sala de aula.
EP1-45	E - Tem alguma coisa que daria pra se pensar, o que a gente poderia fazer, pra poder melhorar essa situação? P1 - A participação dos professores? E - É!! P1 - (Silêncio absoluto) E - Tem que dar uma pensada? P1 - Tem que dar uma pensada! Não saberia responder assim...	Participação de professores no GC: P1 percebe apenas que o envolvimento dos professores no GC, apesar de necessário, é uma “questão difícil” (ele não visualiza caminhos para a solução).
EP1-46	P1 - Porque tem aquele grande problema, o aluno está fazendo parte do grupo de ciências, isso é muito bom, isso é muito bom pra ele estar crescendo, estar aprendendo, só que até que ponto, por exemplo... o aprendizado do GC vai ser cobrado no vestibular? E - Certo! P1 - Enquanto um exercício, se ele ficar na sala de aula vendo uma resolução, talvez possa ajudar mais, então não sei... Fica difícil eu falar assim... Não que é mais importante ele ficar na sala de aula, é mais importante ele ter a sala de aula e ter a participação do GC. Como conciliar isso não saberia dizer assim. E - Certo!	Aprendizado do aluno que participa do GC: P1 reconhece que há aprendizagem do aluno no GC, mas acredita que este aprendizado não conduz ao vestibular; para P1, a dificuldade de conciliação entre os trabalhos do GC e os trabalhos em sala, que são necessários, leva a um impasse.
EP1-47	E - Assim, tem alguma coisa específica que o GC poderia estar fazendo para melhorar a vivência do professor na sala de aula que você percebeu, e que não está, por exemplo, fazendo? Ou como coloquei, às vezes ele está fazendo de uma forma errada? P1 - Não, não consegui ver. Não consigo ver nenhuma forma que ele poderia fazer. E - A gente está atacando praticamente todos os lados que você poderia imaginar? P1 - Sim!	Ações que o GC desenvolve ou poderá desenvolver para ajudar a prática pedagógica dos professores de Ciências de nossa escola: o reconhecimento de um impasse novamente se caracteriza, pois P1 não consegue antever novos caminhos para a ação do GC
EP1-48	E - Agora eu vou inverter a pergunta um pouco. Quais as ações que você como professor da área científica, da escola pública pode desenvolver para integra-se mais ao projeto GC, e aí por sua vez proporcionar uma maior interação dos alunos com a vivência escolar, quer dizer, você como professor. Bem! A primeira pergunta tinha sido: “O que o GC pode fazer para te ajudar como professor”? E agora eu estou invertendo o	Ações que “E” deseja conhecer na relação professor-GC.

	sentido: “O que você pode fazer para ajudar o grupo, de um modo geral, como professor da escola pública”? Teria alguma ação, alguma coisa que você poderia estar fazendo? O que daria para pensar?	
EP1-49	<p>P1 - Bom, uma das coisas importantes, acho, que é já a ajuda ao incentivo que o professor dá em questão de participação, por exemplo, se o aluno está participando do GC, e ele não está assistindo a aula dele, ele não está ausente, ele está presente.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P1 - Ele não está presente de corpo ali na sala de aula, mas ele está fazendo uma atividade, voltada para ele mesmo. Então isso é um incentivo que o professor dá, dele ter um incentivo, talvez um ponto ou alguma coisa assim, isso já é alguma coisa que já vem sendo feita e eu acho importantíssimo isso.</p> <p>E - Incentivar?</p> <p>P1 - Incentivar!</p>	Ações que o professor já desenvolve em prol do GC: incentivo do professor à participação dos alunos no GC, permitindo que os alunos ausentem-se da sala de aula para desenvolver ações no GC; as ações que o aluno desenvolve no GC são vistas como enriquecimento pessoal (“voltadas para eles mesmo”)
EP1-50	<p>E - Eu vou pensar um pouquinho mais! Que mais?</p> <p>P1 - Trabalhar, trazer atividades para serem feitas no GC, principalmente experimental, junto no grupo.</p> <p>E - Seriam idéias de novos experimentos, idéias de textos que os alunos pudessem ler? Alguma coisa nesse sentido, você que dizer?</p> <p>P1 - Sim!</p>	Ações que o professor pode desenvolver em prol do GC: o professor pode fazer sugestões de atividades para os alunos desenvolverem no GC.
EP1-51	<p>E - Esse professor estaria se baseando em quê para poder estar trazendo essas coisas (proporcionar atividades) para a gente? Onde que ele poderia estar buscando essas fontes, o que ele pode estar rebuscando, mexendo para poder estar trazendo essas fontes (de novos conhecimentos) para gente?</p>	Formação dos professores do GC: desejo de “E” de conhecer a relação que P1 mantém com possíveis fontes de conhecimento;
EP1-52a	<p>P1 - Eu acho que poderia ter um grupo de professores trabalhando nisso, por exemplo, fazer um grupo de professores, não precisa ser muitos professores, e falar assim: Vamos desenvolver cada um dentro da sua área, vamos desenvolver alguma atividade que dá pra ser feita pelo grupo de ciências e ele pegar essas informações nesse grupo, entendeu? Um professor de matemática chega aqui: Quem pode fazer experiências para a gente juntar os alunos do GC? Para manter eles ali, para incentivá-los no GC porque o GC precisa de incentivo também, é isso! Um professor de história, um professor de geografia, é assim!</p> <p>E - Você fala da experiência particular de cada um de sala de aula...</p> <p>P1 - E esses professores formarem um grupo e eles estarem dando trabalhos, dando idéias, pra que sejam levados para os alunos para que os alunos venham para o GC.</p> <p>E - Certo! Então só para ver se eu entendi direito! Da experiência que eles tiveram na sala de aula, eles tentarem montar esse grupo, e eles tentarem conversar entre eles para poder fazer essa inserção no grupo e tentar movimentar o grupo. É isso?</p> <p>P1 - Isso!</p>	Sugestões de P1 em formar um grupo de professores que passassem atividades para os alunos do GC: P1 não interpreta a questão de “E” da forma esperada pelo entrevistador; P1 entende que a busca “fontes de conhecimento” visa “alimentar” o próprio GC (ele percebe que o GC precisa ser “alimentado”) e não o professor (ele não percebe a intenção de “E” de falar de formação de professores); P1 sugere que os professores da escola formem um grupo com o intuito de “alimentar” o

		GC (para ele os professores não necessitam serem “alimentados”)
EP1-52b	<p>E - A minha preocupação é de onde esses professores vão tirar informações, da vida diária deles?</p> <p>P1 - De conversa, de bate papo.</p> <p>E - Tá!</p> <p>P1 - Sentar e se reunir, porque, quem dá trabalhos para os alunos fazerem no GC? O próprio GC.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P1 - Porque a gente não junta um professor de história, de matemática, professores da área, e, eles conversando entre si, poderiam dizer o que cada um poderia pedir. Cada um dá uma idéia, mais ou menos assim, e dá espaço um pro outro, e trabalhos dos alunos hoje são baseados, os alunos vão para o GC, o GC dá trabalho para os alunos, só alunos fazem e volta para o GC e fica nisso.</p>	Primeira reapresentação da questão de “E” sobre a formação dos professores: P1 continua interpretando a questão de “E” da forma anterior; P1 acredita que o que poderia alimentar o GC seria uma maior interação entre os professores da escola, como forma de participação do GC.
EP1-53	<p>E - Então, aí o que está passando pela minha cabeça é o seguinte, quando o professor vai se reunir para trabalhar no grupo de professores, e esses professores vão tentar bolar alguma experiência diferente, algumas atividades, que possa ser desenvolvida pelo grupo, a minha preocupação é o seguinte: Quando eu estava vivendo isso, eu cheguei numa hora que dava a impressão que a fonte estava secando, entendeu? Deu impressão que eu estava chegando num ponto onde eu não tinha mais o que oferecer para o aluno e o aluno estava querendo mais.</p>	Segunda reapresentação da questão de “E” sobre a formação dos professores: diante da dificuldade de P1 perceber a intenção de a pergunta de “E”, este recoloca mais uma vez sua questão, agora através da exposição de uma experiência sua sobre o assunto: “onde pedir ajuda quando não?”
EP1-54	<p>E - Então eu me preocupo pelo seguinte, se o professor tiver trabalhando com um grupo de professores, não existe o perigo, por exemplo, de essa fonte secar? Essas idéias que os professores têm nas salas de aula, essas idéias que o professor tem da vivência dele como profissional, às vezes há dez ou doze anos, a minha preocupação é essa fonte secar num ponto e não ter mais novidade, não ter mais o que crescer e o GC chegar num ponto em que ele estabilize, então, a minha preocupação é se esses professores vão estar renovando essas fontes? E como? Como é que a gente pode, por exemplo, estar aprendendo novos experimentos, aprendendo novas leituras, novos ... Sei lá... Mas alguma coisa que possa melhorar nosso grupo.</p> <p>E - Será que se eles ficarem se reunindo pelo resto da vida, nesse grupinho de professores, pelo resto da vida, vamos ter sempre fonte nova, sempre coisas novas pra serem trabalhadas? Entendeu a idéia?</p> <p>P1 - Entendi!.... É está certo! Isso é uma verdade!</p>	Continuação da segunda reapresentação da questão de “E” sobre a formação de professores: necessidade de renovar as fontes
EP1-55	<p>P1 - Agora tem uma questão também... Agora, por exemplo, quando estamos aprendendo alguma coisa, aprendemos mais com a leitura que fazemos, ou com as dúvidas que trazem pra gente? Ou seja, o professor aprende mais com ele mesmo ou aprende mais com os alunos?</p> <p>E - Você está falando na interação com os alunos que podem estar divulgando estas fontes? É isso?</p>	Formação de Professores: P1 apreende enfim a intenção da pergunta de “E”, o que traduz para “como o professor aprende”; apesar de citar

	<p>P1 - É! Você aprende mais na sua casa lendo ou você aprende mais com as dúvidas que os alunos trazem para você, que de repente você não sabe, você nunca leu a respeito nada?</p> <p>E - Não sei, não sei se eu posso chegar e falar se eu aprendo mais assim ou assim, não sei se eu posso colocar isso na entrevista, mas não sou eu quem está sendo entrevistado. (Risos...)</p>	<p>“leituras”, P1 retoma suas crenças anteriormente expostas sobre a interação como fonte principal de conhecimentos; a interação como fonte de conhecimento que valeria também para o professor</p>
EP1-56	<p>E - Eu que pergunto isso!! Você aprende mais nas dúvidas que os alunos trazem ou nas coisas que você lê?</p> <p>P1 - Eu aprendo mais nas dúvidas que os alunos trazem!</p> <p>E - Certo!</p> <p>P1 - Tem coisa que eu nunca li, e às vezes sai uma perguntinha, e... (... temos que correr atrás daí aprendemos)</p> <p>P1 - Por exemplo, uma coisinha que, inclusive eu acho que já fiz essa pergunta pra você também, daquela diferença entre...(P1 se refere à diferença entre potência medida em PMPO e RMS), o aluno, acho que ele gostava de som de carro, essas coisas assim, ele veio perguntar a diferença entre... som PMPO e RMS.</p> <p>E - PMPO?</p> <p>P1 - PMPO, e hoje qualquer rádio, qualquer coisa que funciona com programa, eu vou ligar a rádio de 1200 W PMPO, daí ele põe em baixo bem pequenino: 20 W RMS. E não consegui encontrar nada que tivesse uma conversão, como é que faz para convertermos isso? Não tem...</p> <p>E - Vamos supor que você não tivesse o Prof. “E” para poder ter tirado essa dúvida? E aí?</p> <p>P1 - Eu não saberia onde tirar, tirar essa dúvida, eu teria que ter estudado mais a fundo. É que no caso a gente desconfia, ele me perguntou, daí eu pensei, procurei em livros, não achei nada, aí caí em você, aí você acabou me ajudando, mas a resposta que você me passou é definitiva? E a correta?</p> <p>E - Não! Eu acho que eu te dei mais uma pergunta! Não foi?</p> <p>P1 - Você me deu mais uma pergunta!</p> <p>E - Isso! Porque eu também não conheço direito essa parte de PMPO e RMS, é uma coisa confusa, a gente já pegou o mesmo aparelho da Sony 400 W PMPO, e outro aparelho da Sony mesmo, 400 W PMPO quando você transformava para RMS, um era tanto o outro era outro valor diferente. Mesma marca, mesma potência em PMPO, e o RMS era diferente para os dois.</p> <p>P1 - Ou seja, não tem uma relação?</p> <p>E - Não tem uma relação!</p> <p>P1 - Não tem uma relação para achar que 20 RMS, por exemplo, é 200 PMPO.</p> <p>E - Certo!</p>	<p>Forma que P1 aprende: buscando responder perguntas feitas pelos alunos, na interação com outros professores</p>
EP1-57	<p>E - Mas eu vou insistir na idéia, se você não tivesse tirado essa dúvida comigo, você iria ficar com essa dúvida para o resto da vida?</p> <p>P1 - Não!</p> <p>E - Que ação você iria tomar?</p> <p>P1 - Eu iria voltar pro aluno, mandar fazer trabalho, uma atividade ou alguma coisa assim.</p>	<p>Solução que P1 dá para as preocupações de “E” sobre busca pelas fontes do conhecimento: voltar ao aluno e pedir para que ele faça um trabalho .</p>
EP1-58	<p>E - P1 então assim pra dar mais uma acertada e a gente fechar, eu queria que você comentasse a seguinte afirmação: Você, o que</p>	<p>Concepção de P1 sobre como o professor</p>

<p>acha, o professor aprende na prática?</p> <p>P1 - Que prática?</p> <p>E - A prática pedagógica. Ele aprende na prática dele? É aí que ele aprende?</p> <p>P1 - Sim, é na prática que ele aprende! Porque... Às vezes ele... Não sei se poderia dizer que ele aprende, no caso aprender para ele ou aprender a passar isso?</p> <p>E - Aprender a lecionar, porque o professor ele se forma professor, ele tem como profissão ser professor, agora existe um pessoal que comenta: “O professor só aprende dando aula”, “O professor só aprende na prática”, eu queria saber o que você acha dessa afirmação, dessa frase.</p> <p>P1 - Talvez não fosse assim: o professor aprende na prática, talvez o professor se desenvolva na prática. Acho que ficaria melhor, porque você se forma e vai dar aula, aí tem muito assim, você joga o conteúdo para o aluno e você às vezes não tem um retorno que gostaria, como se fosse um “bate bola” que você tem com o aluno, você joga, dá um exemplo pra ele, aí ele fica meio assim e não entendeu ainda, então você jogou um conteúdo e não teve retorno, então tem que jogar um outro. Você jogou uma idéia, ele não conseguiu, não ficou claro para ele, aí você joga um outro e é isso que vai desenvolvendo, acredito que você vai desenvolvendo a sua prática de ensinar, isto é, você não está aprendendo, você está desenvolvendo, você já sabe isso.</p> <p>E - Tem mais alguma ação que o professor poderia ter para se desenvolver?</p> <p>P1 - Como assim pra se desenvolver? Pra ele aprender?</p> <p>E - Pra poder melhorar a sua profissão, pra poder melhorar a sua pedagogia, pra poder melhora a sua vivência com os alunos, a sua prática com os alunos, eu diria assim, essa prática só vou aprender realmente na prática?</p> <p>P1 - Eu acho que uma interação, uma interação legal com os alunos, por exemplo, até no grupo de ciências, uma interação com ele no GC acho que facilitaria, te aproxima do aluno né!</p> <p>E - Tá!</p> <p>P1 - Fica fácil, fica mais fácil, muito mais fácil..., ele chega, por exemplo, pra você e discute alguma coisa que não tenha entendido direito, ou que ele entendeu, mas tem outra dúvida. Acho que isso é uma interação de aluno e professor, uma convivência com o professor no grupo acredito.</p> <p>E - Tá.</p>	<p>aprende a lecionar: P1 parece não se colocar a questão de sua formação continuada; para ele o sentido que existe de aprendizagem do professor é aquela exclusiva da reflexão sobre a prática, a que ele chama de “desenvolver-se na prática”.</p>
---	--

Apêndice 3b: DEVOLUÇÃO REALIZADA DIA 17/05/2004 COM O PROFESSOR P1		
N°	Devolução:	Os dois professores estão conversando sobre :
DP1-01	<p>E - Boa noite P1! P1 - Boa noite! E - Bom, a devolução começa assim: E - No último encontro estávamos falando sobre a relação que o GC tem com o professor e vice-versa. Eu perguntei:</p> <p style="text-align: center;"><i>“O que o grupo poderia fazer para ajudar o professor ou o que ele já está fazendo para ajudar o professor e também o que o professor poderia estar fazendo para ajudar o GC”.</i></p> <p>E - Então foi assim... Você citou algumas ações que o grupo poderia desenvolver para ajudar o professor, como por exemplo: E - Eu vou citar com as suas palavras, tá?</p> <p style="text-align: center;"><i>“...que o grupo servisse para que os alunos tivessem a prática, que os alunos tivessem um laboratório bom, tudo montado estruturado pelo GC, organizado pelo grupo, o principal é que a organização fosse feita pelo GC, e que os alunos tivessem onde desenvolver a prática.”</i></p> <p>E - Foi mais ou menos isso que você tinha falado. Tá.</p>	<p>Ações do GC na escola: aqui “E” está assumindo que o GC não se configura, para ele, apenas como “provedor das atividades no laboratório de Ciências” da escola, (Pois, muitos experimentos podem ser trabalhados na própria sala de aula com apoio da experimentoteca organizada pelo grupo). uma vez que assume a fala citada de P1 como sugestão de melhoria;</p> <p>Obs: isto poderia ser um indício de que a atenção de “E”, quando faz as perguntas sobre o GC, volta-se fortemente para aspectos de a relação interpessoal dos participantes do GC (organização e iniciativa conjunta de ação visando a aprendizagem da Ciência e a emancipação de seus participantes).</p>
DP1-02	<p>E - Então, não ficou claro para mim se existe alguma ação que o grupo já está fazendo, quer dizer, você colocou uma idéia do que a gente poderia fazer, que era tentar... bolar uma forma para que o aluno tivesse a prática na sala de aula. Então, isso a gente vai pensar, a gente está montando estratégias para poder colocar; isso já fazia parte da nossa intenção e quando você colocou isso, foi mais legal pra gente ainda, porque agora a gente tem certeza que o professor precisa disso. Agora, tem alguma coisa que o grupo está fazendo que você acha que está dando fruto na sala de aula?</p>	<p>Ações do GC na escola: “E” recoloca a questão sobre as ações atuais do GC, uma vez que entende que P1 não a tinha endereçado, no primeiro encontro.</p>
DP1-03	<p>P1 - Sim essa pesquisa, essa pesquisa já é um fato importante. Já está ajudando muito, já esta procurando o professor, porque de repente tem um professor que pensa diferente, ele tem uma outra idéia, então essa pesquisa já é um primeiro passo e acho que o passo mais importante. Essa pesquisa que tem algo mais, já está fazendo, isso dá...</p>	<p>Ações do GC na escola: P1 somente reconhece a ação das entrevistas que “E” está fazendo;</p>
DP1-04	<p>E - A revista “VSA”, você chegou ter acesso a ela ou não? P1 - Essa semana, essa semana, recentemente. E - Mas é um projeto novo que você não conhecia ainda direito como funciona? P1 - É um projeto novo, na verdade foi a primeira vez que eu usei, na verdade ainda tenho algumas dúvidas de como usar. E - Certo! P1 - Algumas observações também, mas é um projeto muito bom, pretendo usar muito, assim que eu aprender usar certinho e poder trabalhar.</p>	<p>O conhecimento por parte de P1 de alguns mini-projetos que o GC desenvolve: ao que parece um dos projetos do GC é o de disponibilizar a revista “Veja na sala de aula” para os professores e alunos da escola;</p>

	E - E durante a parte que você for usando queremos sempre essas sugestões: “Oh! Isso aqui está funcionando bem”, “Isso não está”, “Tenta melhorar desse lado”, “Tenta melhorar do outro”, são as sugestões que queremos.	
DP1-05	<p>E - Uma outra questão seria o seguinte: Na sua opinião, por que o grupo recebe o nome de Grupo de Ciências e não grupo de História, ou mesmo Língua Portuguesa? Qual a percepção que você tem? O que você entende pelo significado da palavra “Ciências” dentro do nome “Grupo de Ciências Luckesi”? Porque Grupo de Ciências?</p> <p>P1 - Acho que a gente poderia chamar ciência de... Ciência engloba vários conceitos, não só da área de exatas, mas também de outras áreas também. Por exemplo, tem a ver com sociedade, ciências é muito importante para a sociedade, (para) tudo. Eu acho que engloba tudo, englobam vários outros tópicos, vários outros assuntos não só a parte de exatas.</p> <p>E - O fato do nome ser Grupo de Ciências, não poderia ser um grupo social então? Porque a gente resolveu colocar grupo de ciências, teria uma finalidade mais específica realmente voltada para ciências? Onde que a gente está fazendo ciências no seu ver?</p>	Na percepção de P1, o grupo merece o nome de Grupo de Ciências ? P1 esboça um conceito de Ciência que abrange mais que a área de exatas;
DP1-06	<p>P1 - Bom! Tem vários projetos aí, o grupo de ciências tem muitos projetos.</p> <p>E - Alguns sociais!</p> <p>P1 - Alguns sociais, e alguns voltado a ciência, por exemplo, o projeto Dino, é muito importante, é ciência, não tem como negar! Inclusive está aqui né? (a entrevista foi realizada na sala do GC)</p> <p>E - É, tem uns fósseis guardados por aqui. A gente está desenvolvendo ainda (uma maneira de) como vamos limpar isso, como vai fazer a restauração.</p> <p>P1 - Certo!</p>	O conhecimento por parte de P1 sobre alguns mini-projetos que o GC desenvolve: P1 reconhece que o GC desenvolve vários projetos; “E” descreve a fase atual do projeto Dino, como desenvolvimento de uma maneira para fazer a restauração de fósseis.
DP1-07	<p>P1 - Essa pergunta seria onde está fazendo ciência?</p> <p>E - É, se a gente está influenciando realmente alguma coisa de ciência para merecer o nome grupo de ciências?</p> <p>P1 - Sim, com certeza.</p> <p>E - Tá! Exemplos?</p> <p>P1 - Os projetos que tem, que o grupo de ciências organiza e dá continuidade aí, sinto que é o melhor exemplo.</p> <p>E - Você está tendo algum acesso a experiências dessas coisas novas, alguma coisa assim, que tenha no grupo ou uma coisa desse jeito, para a gente merecer o nome, por exemplo?</p> <p>P1 - Não! Você está perguntando se eu estou tendo acesso?</p> <p>E - É! Ou você sabe de alguma coisa?</p>	Na percepção de P1, o grupo está fazendo ciência?
DP1-08	<p>P1 - Sei das experiências que estão todas aqui disponíveis, sei da experimentoteca também, tudo.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P1 - Mas eu não estou... No caso, no momento, eu não estou usando porque não me enquadrado muito.</p>	O conhecimento por parte de P1 sobre alguns mini-projetos que o GC desenvolve: apesar de estar informado das possibilidades oferecidas pelo GC, P1 não interage com estas possibilidades;
DP1-09	<p>E - É, na realidade, nós estamos num processo de catalogação desses experimentos, e a idéia é chegar naquilo que você propôs na outra vez, que a gente servisse o professor com esses experimentos, etc, etc... Então a gente está catalogando, organizando, dessa forma.</p> <p>E - Então seria nesse sentido que queríamos que o pessoal estivesse nos vendo, realmente como GC.</p>	Situação atual da experimentoteca (um dos mini-projetos desenvolvidos pelo GC): novamente aqui o GC se coloca como um grupo que organiza material

		para ser disponibilizado para a escola.
DP1-10	<p>E - A parte de pesquisa propriamente dita, a gente tem feito, como você colocou o projeto Dino, algumas coisas do desenvolvimento do aluno, com a idéia de ir lá, tirar o fóssil, como se tira, etc. Mas de uma forma assim... específica, pesquisa propriamente dita, a gente está longe disso ainda.</p> <p>E - Acredito o seguinte, que a gente tem que começar de uma forma e tentaria nesse sentido aí.</p> <p>E - Alguma coisa mais você queria citar nesta questão não?</p> <p>P1 - Não!</p> <p>E - Tudo bem?</p> <p>P1 - Tudo bem!</p>	<p>O Projeto GC “hoje” (17/05/2004) na visão de “E”: “E” assume que, até o momento, GC se organiza em torno de ações e de organização dos envolvidos em torno dessas ações, do que em torno de reflexão sobre elas; “E” apresenta uma expectativa de que o GC introduza oportunidades de reflexão em suas práticas.</p>
DP1-11	<p>E - Num determinado ponto da entrevista você cita a idéia de que: “os alunos de hoje não são tão conscientes como de algum tempo atrás”. Quando estávamos conversando sobre a idéia onde o grupo poderia ajudar ou o professor poderia ajudar o grupo, você colocou alguma coisa nesse sentido, daria para você explicar melhor essa idéia pra gente? Essa visão que o aluno antigamente era mais consciente e que o de hoje não seja tão consciente, como seria essa percepção?</p> <p>P1 - Bom, acredito que hoje as coisas estão um pouco mais difíceis, o pessoal que saiu há dois ou três anos da escola aqui, a grande maioria não foi embora, grande maioria ficou aqui na cidade.</p> <p>E - Na cidade.</p> <p>P1 - Isso foi um pouco até saturando o mercado de trabalho. Tem muitos amigos meus que saíram, que estudaram comigo, se formaram e não deu continuidade no estudo, preferiu trabalhar, está trabalhando até hoje e já ocupou a vaga dele.</p> <p>P1 - Então ele está lá, tem o emprego dele e tudo. Isso aconteceu depois, dois anos depois, quatro anos depois, acho que faz cinco anos que eu saí da escola, então essa quantidade de pessoas foi saindo, foi preenchendo então..., não sei, esse pessoal aí, já saíram, arrumando emprego e tudo bem... (não se preocuparam em continuar os estudos)</p> <p>P1 - Agora está muito difícil, sei lá, de repente o pessoal está desanimado, não está vendo, não estão tendo perspectiva de vida. Eles acham que sai lá fora e vai arruma um “empreguinho”, uma vaga pra ele em algum lugar..., então ele não pensa muito longe.</p>	<p>Concepção de P1 com relação a consciência dos alunos da escola pública pelos estudos: utilizando como exemplo as histórias de colegas seus, que terminaram o ensino médio a cerca de 5 anos e não têm arrumado emprego, P1 defendeu que os alunos de hoje não estão comprometidos com a arquitetura de um futuro melhor para eles mesmos, o que poderia se dar através do estudo, e por essa razão julga que eles não são conscientes.</p>
DP1-12	<p>P1 - pelo fato também de ele não ter muito acesso à universidade, uma faculdade que você pode fazer hoje aqui, a mais próxima é a da cidade vizinha que é “A” (cidade).</p> <p>E - Tá!</p> <p>P1 - Só que o custo é muito alto, então talvez pode ser até por isso que eles estão desanimados, porque eles vão pensar assim: “Eu não consegui passar num vestibular, vou estar concorrendo com pessoas que não tiveram o mesmo nível de educação que eu. Eu não vou conseguir também pagar a faculdade, meus pais também não vão conseguir”.</p> <p>E - Mesmo que consigam passar, depois não vão conseguir... (pagar).</p> <p>P1 - Isso! Mesmo que eles consigam passar, por exemplo, passar numa faculdade particular, não vão conseguir se manter porque tem custo. Então de repente, com isso, eles estão se rendendo, talvez seja essa a consciência deles.</p> <p>E - Tá!</p> <p>P1 - Se rendendo!</p> <p>E - Agora então esta parte de consciência talvez estivesse ligada à</p>	<p>Concepção de P1 sobre o acesso às universidades por parte dos alunos da escola pública, suas perspectivas e a repercussão na motivação dentro da sala de aula: a falta de perspectivas locais e, principalmente, de continuar os estudos, bem como dificuldades financeiras, contribui para que os alunos não se empenhem nos estudos (consciência do aluno sobre a necessidade de estudo); P1 conclui que talvez os alunos estão ganhando uma nova consciência, a de que não há</p>

	<p>idéia do aluno não ter esta perspectiva lá fora.</p> <p>P1 - Isso! E ele não conseguir meios pra que ele consiga dar seqüência no estudo dele. Ele olha pros lados, não enxerga nada, não vê nenhuma luz.</p> <p>E - Certo!</p>	<p>perspectivas para eles vindas do estudo.</p>
DP1-13	<p>E - Eu tenho dois comunicados a fazer:</p> <p>E - O primeiro é que eu achei muito relevante você ter lembrado que as presenças e os pontos atribuídos pelos professores para os alunos que participam do grupo já é uma forma que os professores estão encontrando de participar do grupo; eu não tinha pensado no valor que isso tem, mas, na hora que você citou isso na entrevista, eu fui fazer a análise; eu achei realmente que os professores estão participando da maneira que eles podem participar, e uma das formas é isso, aceitando os alunos saírem de vez em quando da aula, voltar, não deixando o aluno com falta, atribuindo os pontos quando a gente coloca pra eles, “Olha o aluno tal, tal, tal, ... tem um ponto positivo ”, eles estão colocando sem reclamar, isso mostra talvez o carinho que eles têm pelo GC.</p> <p>P1 – É, ou então até o reconhecimento do trabalho da parte do aluno para o grupo.</p> <p>E – Isso! Na hora que a gente estava fazendo a entrevista, talvez eu tenha ficado um pouco nervoso também, porque eu não tenho muita prática; eu não percebi. Depois que eu fui fazer a análise, realmente... o P1 tem razão neste aspecto.</p>	<p>Pontos de participação dos professores no GC que “E” não havia percebido na 1ª entrevista: “E” concluiu que os professores estão “participando da maneira que podem” quando permitem que os alunos que participam do GC se ausentem de suas salas ou então quando aceitam o sistema de atribuição de pontos, conferidos pelo grupo, na sua disciplina.</p>
DP1-14	<p>E - O outro comunicado é o seguinte: Num determinado momento da entrevista, você sugere a formação de uma equipe de professores para propor ações para que os alunos que façam parte do GC desenvolvam essas ações. Eu também não tinha percebido na hora da entrevista, só deu para perceber depois, mas na realidade existe um setor do GC, que é o setor de consultoria, que é exatamente para isso que você tinha citado: “os professores fazem parte do setor, eles podem elaborar algumas ações, criar alguns problemas e passar isso para os alunos.” Conforme você foi falando, volto a repetir, eu também estava nervoso no dia, mas passou um pouco despercebido, mas o professor... Algumas ações são criadas às vezes aqui, os próprios alunos criam, mas os professores podem fazer essa criação de ações e, nos caderninhos que a gente tem, a gente coloca essas ações para os alunos desenvolverem. Na realidade já existe o setor de consultoria que é para esses professores se reunirem nas HTPCs, etc, etc... Para poder desenvolver essas ações. Certo? Agora o aprofundamento disso vai depender de como os professores vão querer tomar o rumo dessa história toda. Correto?</p> <p>P1 - Certo!</p>	<p>A existência de um setor do grupo (consultoria) que tem exatamente o significado que P1 propõe na 1ª entrevista: o fato de estar previsto na organização que existe a possibilidade de os professores proporem problemas para os alunos não implica que os professores da escola interajam, de fato em prol do GC.</p>
DP1-15	<p>E - Para encerrar, P1, a devolução, durante a entrevista, em nenhum momento eu pude detectar uma fala onde houvesse uma visão da universidade como sendo uma parceira do seu dia a dia como professor de ciências da escola pública. Conforme eu fui lendo a entrevista e fui analisando, pelo menos em nenhum momento eu consegui detectar uma visão da universidade como sendo uma parceira,... você está aqui na sala de aula e você poder contar com a universidade como sendo uma ajuda direta no seu envolvimento na sala de aula. Então, realmente essa visão não existia ou as questões que eu formulei não foram eficazes, de forma que se você tivesse essa visão... Você tinha essa visão e eu não pude detectar? Fui claro na pergunta?</p> <p>P1 - Foi! Bom! Em relação da... Por exemplo, se eu sei que eu</p>	<p>Parecer de P1 sobre as questões desencadeadoras: a idéia de “E” da universidade como parceira do dia-a-dia .</p>

	posso contar com a universidade?	
DP1-16	<p>E - É, conforme foi desenvolvendo as perguntas e respostas da pesquisa na outra vez, eu não consegui detectar com as perguntas que fiz, em nenhum momento, que você encarava, você via, ou você vê, a universidade como sendo uma parceira no teu dia-a-dia de sala de aula. Certo? Aí parece a seguinte dúvida: você, como professor de ciências da escola pública, que faz um curso, por exemplo, de Física Moderna na “UPP” (universidade), junto comigo...</p> <p>P1 - Certo!</p> <p>E - Quer dizer, então, será que você não vê realmente essa universidade como uma parceira? às vezes você vê a universidade no passado, quando você fez o curso de graduação, e no futuro quando você está pensando, por exemplo, em fazer um curso de mestrado, mas a visão da universidade como sendo uma parceira no seu dia-a-dia no Ensino Médio, que você está trabalhando..., essa visão não existia no dia ou as questões que eu fiz não foram bem formuladas e talvez eu não consegui meu objetivo?</p> <p>P1 - Não, essa visão não existia e, sendo sincero, eu acredito que não existe. Eu não estou conseguindo ver ela como uma parceira para o meu trabalho, no cotidiano! Eu não consigo! Eu consigo ver ela como uma parceira assim, para mim, pro professor, pro professor ir lá, se aperfeiçoar, estudar, aprender um pouco, voltar e transmitir, assim. Agora, sei lá, de trabalhar junto?</p> <p>E - Esse voltar e transmitir pro aluno que você já está dando aula hoje?</p> <p>P1 - Isso!</p> <p>E - Mas, assim não seria uma espécie de parceria?</p> <p>P1 - Sim, mas no caso, partindo de mim, não partiu da universidade. Por exemplo, eu é que fiquei sabendo do curso, fui atrás, e tudo, e comecei a freqüentar. Em nenhum momento eu saberia. Por exemplo, a pessoa se forma, começa a trabalhar, aí vem alguém e fala, então, de repente, ele percebe: Oh! A universidade está lá, qualquer dúvida que você tiver, você pode procurar. Isso não existe! Eu fui orientado, alguém me orientou a procurar a universidade, falou assim, oh! “Você quer aprender um pouco mais, vai lá e procura tudo”, mas nada que a universidade veio até aqui ou deixou alguma coisa clara, “oh! Estamos oferecendo um curso, quem quiser fazer, quem quiser participar de um grupo e tal”. Em nenhum momento eu vi isso, eu não acredito que seja uma participação da universidade, eu não vejo dessa forma.</p> <p>E - É! Eu estou pensando assim...</p> <p>Na sua visão, você estaria vendo a universidade como uma parceira ou não? Vê bem, quando você foi até a universidade fazer um curso, mesmo que ela não tenha vindo te convidar, por exemplo, você foi atrás: quando você foi atrás, você foi em busca de algum conhecimento diretamente para ministrar suas aulas hoje, já no Ensino Médio, que você está trabalhando, ou talvez o interesse era, por exemplo, eu vou lá ganhar um pouco de conhecimento, porque eu quero um dia fazer um curso de especialização, ou eu quero fazer um mestrado, etc, etc...Ou a visão realmente era para melhorar as aulas do Ensino Médio?</p> <p>P1 - Não, não era para melhorar as aulas não!</p> <p>E - Era pensando...(em?)</p> <p>P1 - Era pensando nisso, era pensando em dar seqüência...(nos estudos)</p> <p>E - Na sua formação como professor e assim por diante!</p>	<p>Universidade como parceira no dia-a-dia de sala de aula: a idéia de “E” da universidade como parceira do dia-a-dia parece muito estranha para P1; P1 entende que ele pode ir até a universidade estudar, se aperfeiçoar e depois voltar para a escola; “E” explicar sua idéia de “universidade como parceira” como “buscar na universidade algum conhecimento diretamente para ministrar suas aulas”; P1 admite então que nunca percebeu que poderia buscar na universidade conhecimentos para alimentar seu trabalho de sala de aula;</p>
DP1-17	P1 - Mesmo porque o tipo de curso que a gente faz lá..., atualmente não é cobrado ainda.	Percepção que P1 tem do curso de capacitação que faz

	<p>E - É, a Física Moderna, está na proposta, mas ainda não está sendo ministrado em sala de aula.</p> <p>P1 - É! E vai ser muito difícil começar, acredito!</p>	atualmente.
DP1-18	<p>E - Bom, para encerrar então, definitivamente, prometo que não vou te enrolar mais, (risos...), certo!? A pergunta é a seguinte: Depois da entrevista, depois deste trabalho que a gente está fazendo juntos, mudou alguma coisa no seu modo de pensar, isto é, esta entrevista serviu para abrir seus olhos para algo que você não estava vendo? Aí você dá uma olhada para o aspecto de sim ou não e tenta expor pra gente.</p> <p>P1 - Bom, é muito importante citar o setor de consultoria do grupo de ciências que pra mim é novidade. Talvez pelo fato de, se não estiver ainda tudo funcionando legal, então, de repente uma idéia que eu tive, uma visão que eu tive, de alguma coisa eu poderia ter feito pra ajudar isso funcionar.</p> <p>E - De cada grupo de professor.</p> <p>P1 - Isso! E já existe tá!</p> <p>E - Certo!</p> <p>P1 - E isso foi uma coisa boa.</p> <p>E - Talvez falta de divulgação do grupo ainda, falta de conhecimento de modo geral, tá!?</p>	Visão (1) de P1 após entrevista: setor de consultoria: P1 admite que não tem nenhuma percepção do setor de consultoria (“talvez pelo fato de ele não estar funcionando direito”)
DP1-19	<p>P1 - E essa equipe também..., não sei se está definida. Está definida esta equipe? Esta consultoria está pronta?</p> <p>E - É! Sim, todos professores da área científica da escola fazem parte da consultoria.</p> <p>P1 - Certo! Mas estes não se reúnem.</p>	Organização do setor de consultoria: a percepção de P1 sobre a inexistência de reunião dos professores da área científica confirma-se.
DP1-20	<p>E - Então, só que é o seguinte, a gente tenta ir conversando isso de pessoa em pessoa, agora como o rodízio de professores também é muito grande na escola..., o ano passado, por exemplo, quem era professor de física? Esse ano quem é professor de física? Mudou quase 50% do quadro.</p> <p>P1 - Mudou!</p>	Inexistência de reunião dos professores da área científica: “E” explica que o rodízio muito grande de professores e diretores na escola é um fator que atrapalha a comunicação.
DP1-21	<p>E - Então, a gente não consegue passar para todos os professores. Então, por exemplo, quando você vem fazer esta entrevista com a gente, talvez a gente consiga passar para você, você passa para mais um, outro passa para mais dois, talvez a gente consiga difundir um pouquinho mais, mas é difícil. Por mais que tenta passar, comunicar isso para os professores, etc, etc... Ainda a gente não consiga o nosso objetivo, talvez essa entrevista esteja sendo um caminho.</p> <p>P1 - É!</p>	Importância dessa entrevista para divulgação do projeto ERRARE/GC.
DP1-22	<p>E - Mais alguma coisa?</p> <p>P1 - Bom! Também em a relação à universidade, eu não sabia que poderia contar com a universidade</p> <p>E - Como uma parceira!.</p> <p>P1 - É, como uma parceira. Agora mudou o conceito, é mudou e não mudou porque agora eu estou sabendo que posso contar, mas eu não sei como posso contar ainda.</p> <p>E - O caminho para chegar lá talvez ainda...</p> <p>P1 - O caminho ainda está um pouco distante e está um pouco difícil de começar a caminhar. Não sei por onde ir para ter esta ajuda. Essa opção é importante.</p> <p>E - Eu acredito que a gente tenha uma experiência boa pra te passar com o grupo de ciências. A gente teve vários empecilhos durante o grupo, em que a universidade, sinceramente, teve uma participação muito grande como parceira da gente para poder resolver esses</p>	Visão (2) de P1 após entrevista - relação Universidade-Escola: P1 passa a visualizar uma nova possibilidade de relação com a universidade, mas admite que não percebe como este tipo de relação poderia se concretizar; “E” defende que a universidade está de portas abertas para os professores do ensino básico

	<p>problemas. Então eu acredito assim, não é agora aqui na entrevista nem nada, mas com o tempo que a gente for conversando,.... a gente pode até tentar conversar sobre algum aspecto em que isso foi viável. Certo! Quem sabe aí a gente realmente trabalhar numa equipe de professores que veja realmente a universidade como sua parceira. Agora o caminho, o que eu posso dizer é o seguinte: Todas as portas estavam abertas quando eu precisei da universidade..., quando você está desenvolvendo um trabalho sério, e eles percebem que o trabalho é sério, as portas estão abertas. Então eu acho que vale a pena. Certo!</p> <p>PI - Certo!</p>	
--	--	--

Apêndice 3c: ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 01/06/2004 COM A PROFESSORA P2		
Nº	Entrevista:	Os dois professores estão conversando sobre :
Questões de Aquecimento		
EP2-01	E - Boa noite "Dna" P2!! P2 - Boa noite!! E - Eu queria, P2, que você se apresentasse pra gente..., nome, disciplina que você leciona, essas coisas...	Apresentação de P2 a pedido de E
EP2-02	P2 - Eu me chamo P2, sou professora de Física. E - Certo!	Habilitação em Física de P2
EP2-03	P2 - Mas também sou habilitada em Ciências Biológicas, tenho Biologia também! E - Tá! Você tem as duas faculdades? P2 - Tenho! Biologia e Física. E - Certo!	Habilitação em Biologia de P2
EP2-04	E - Há quantos anos você está no magistério? P2 - Eu comecei na verdade a substituir desde 97. (7 anos) E - Substituição? P2 - É! Eventuais, agora... aulas minhas mesmo de 2000 pra cá, mais ou menos de 2000 pra cá, uns quatro anos. E - Tá! P2 - Uns quatro anos.	Tempo que P2 leciona
EP2-05	E - Tá! Você é efetiva? P2 - Não!	Efetivação de P2
EP2-06	E - Tá! Ser professora foi uma opção? P2 - Foi.	Opção profissional de P2.
EP2-07	E - Como você descreveria sua profissão, de professora, em poucas palavras? P2 - Eu faço o que gosto. E - É uma paixão? P2 - É uma paixão!	Descrição da profissão de professor feita por P2.
EP2-08	E - Tá! Você também leciona em outras escolas, assim da rede particular, por exemplo? P2 - Não!	Experiências de P2 com escolas particulares.
EP2-09	E - (quando questionado se leciona em outras escolas) Só essa escola pública ("JF"), ou tem outras escolas públicas também? P2 - Aqui no "JF", na escola "E" em "M" (cidade), eu lecionei bastante no "HK", comecei lá. E - HK é de "A" (cidade)? P2 - É. No "G" (outra escola) também de "A"...	Outras escolas públicas de P2.
EP2-10	E - Física? P2 - Sempre na área de física! E - Biologia não? P2 - Muito pouco!	Disciplinas que P2 leciona.
EP2-11	E - Tá! "Comecei dar aulas de Física adorei..." P2 - E hoje se eu puder optar, realmente, eu vou para Física. E - Ta bom!	Opção de P2 pela Física.
EP2-12	E - Tem filhos? P2 - Não!	Situação conjugal e familiar de P2.
EP2-13	E - Qual a sua concepção de educação e sobre o papel da escola pública, pode falar à vontade, não precisa falar resposta curtinha não, pode ficar à vontade. P2 - A minha concepção, o quê eu penso sobre a educação? E - Isso, depois sobre o papel da escola pública nessa história toda. P2 - Eu acho que a educação realmente é fundamental.	Concepção de educação de P2.

	E - Certo!	
EP2-14	<p>P2 - Apesar de que hoje, eu acredito que os valores estão bem distorcidos em relação ao que é a educação. Por isso que nós estamos tendo muita dificuldade, não só na escola pública. Porque eu não leciono na escola particular, mas eu ouço as minhas amigas que têm filhos estudando, ou até mesmo amigos meus, colegas, parentes que estão na escola particular, ...eu acho que a educação..., não pela escola..., mas pela concepção das pessoas, entendeu? Ela está tomando...</p> <p>E - De modo geral...Tá um clima...</p> <p>P2 - É, eu acho que hoje, por exemplo, a gente sempre fala assim: “a educação vem de casa”.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Tá! É uma coisa de berço, ou você tem, ou você não tem!</p>	Opinião de P2 sobre como a “educação” esta sendo vista pela população de um modo geral: a concepção de educação de P2 parece ser predominantemente comportamental e, nesse sentido, “vem do berço”
EP2-15	<p>P2 - E hoje, até mesmo por conta dessa coisa dos pais estarem trabalhando, jogou quase que oitenta por cento da responsabilidade da educação dos filhos para a escola.</p> <p>E - E a gente, na realidade, tem que... Antigamente o pai trabalhava e a mãe ficava em casa, hoje o pai trabalha e a mãe trabalha também, e o filho fica em casa ou na rua às vezes.</p>	Opinião de P2 sobre como a “educação”: Pais trabalhando fora de casa delegam a função de educar para a escola.
EP2-16	<p>P2 - É, fica à mercê da escola, dos cursinhos, que é aí que os pais resolvem colocar os filhos em vários cursos, teclado, inglês, tal, tal, tal...</p>	Opinião de P2 sobre como a “educação”: a responsabilidades de educar fica nas mãos das escolas e cursinhos.
EP2-17	E - (quando o assunto era a responsabilidade da educação dos filhos “E” cita a internet) Internet...	Internet na opinião de “E”.
EP2-18	<p>P1 - Para suprir essa carência, a falta deles, e aí há essa distorção toda, o pai e a mãe não estão ali para dar aquela base, aquele alicerce para os filhos.</p> <p>E - É, os limites eles não acabam tendo mais em casa....</p> <p>P2 - Justamente, até mesmo porque... eu acho que os pais..., às vezes eles sabem que tem de falar um NÃO naquela hora, mas eles acabam protelando, pois ele acha assim: já deixo meu filho... (sozinho o dia todo)</p> <p>E - Isso que você está falando, eu estou lembrando em casa também, porque às vezes você o tempo todo fora, então quando você chega em casa você quer fazer todas as vontades.</p> <p>P2 - E você não consegue falar um NÃO.</p> <p>E - É você não dá os limites, não tem esse NÃO.</p> <p>P2 - É!</p>	Opinião de P2 sobre como a “educação”: Falta que a presença dos pais faz para a “educação” da criança.
EP2-19	<p>E - É, e o papel da escola pública nisso tudo?</p> <p>P2 - É, eu acho que a escola tem um papel fundamental.</p> <p>E - Tá no caminho certo, P2, será?</p> <p>P2 - Eu acho que ... mais ou menos... (silêncio)</p> <p>E - Tem coisas que sim.?! P2 - Tem coisa que sim...</p> <p>E - Que está no caminho certo? Tem coisa que tem que dar uma repensada!</p> <p>P2 - Eu acho! Eu acredito que sim, inclusive eu acho que tem coisas, não é a escola em si, vamos dizer é o sistema né “E”.</p>	Visão de P2 a respeito da escola pública: P2 parece não se fiar muito na crença de que a escola pública “está no caminho certo”.
EP2-20	<p>E - Tá! Então nessa sua oratória da escola pública, a gente fica preocupada com tudo,... porque a grande maioria das pessoas está em escola pública, né?</p> <p>P2 - É!</p> <p>E - E se por acaso esta grande maioria não tem uma educação digna, você fica pensando que não adianta colocar seu filho numa escola de ouro, numa casa de ouro, carro de ouro, tudo certinho pra ele e depois a hora que ele for entrar na sociedade, não tem</p>	Problema social que uma crise no sistema público educacional pode gerar.

	<p>essa sociedade. P2 - Não tem. E - Pra poder, pra que ele possa viver nela, então é um pouco delicado e a escola pública realmente tem essa função. (“E” refere-se a função que a escola pública tem “levar” educação para todas as classes sociais) P2 - Ela tem essa função...</p>	
EP2-21	<p>P2 - ...apesar de que eu acho que hoje em dia tem muita gente que deixou de “apostar” na escola pública.</p>	<p>Falta de perspectivas por uma parte da comunidade em relação a escola pública: P2 parece não se fiar muito na crença de que a escola pública “está no caminho certo”..</p>
EP2-22	<p>E - O inspetor de aluno veio agora pouco reclamar pra mim assim: “Professor, o pessoal está depredando a escola, o que o Grupo de Ciências (GC) pode fazer pra tentar contornar isso?” Então eu (E), “R” e o “M” (ambos ex-alunos da escola, mas ainda integrantes do GC) estávamos reunidos... Fiz a questão: “olha o que vocês acham que deve ser feito?” (no meu ver, já que eles foram alunos talvez pudessem ter alguma idéia interessante a respeito do assunto) Mas é difícil de dizer, você não pode ficar o tempo todo controlando, não é o tempo todo que tem gente em todo lugar, quer dizer, o certo seria a educação, o incentivo..., você chegar lá e explicar, a educação de um modo geral. P2 - É, mas eu acho assim..</p>	<p>Exemplo de depredação e uma possível forma de se resolver o problema dado por “E”.</p>
EP2-23	<p>E - O dia que acaba a força e alguns alunos estouram toda a escola. P2 - Não precisa acabar a força não. E - É no claro mesmo!? P2 - Não precisa, é no claro e de dia, período da manhã, tarde e noite,...</p>	<p>Visão de P2 a respeito da “educação” (no sentido de vandalismo) nas escolas.</p>
EP2-24	<p>P2 - ...eu acho que a educação ela vem em funções de uma série de coisas, é até mesmo de uma má interpretação da legislação, do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), por exemplo. E - Certo! P2 - Tá, de não poder punir hoje os nossos adolescentes, punir que eu falo não é espancar, bater...</p>	<p>Visão de P2 a respeito das legislações vigentes e dos órgãos públicos responsáveis.</p>
EP2-25	<p>P2 - é uma educação que eu não sou tão velha assim, não apanhei, não fui espancada e tenho meus princípios, tenho uma boa educação.</p>	<p>Visão de P2 a respeito da forma que foi “educada”: uma questão de princípios</p>
EP2-26	<p>P2 - Costumo dizer quando vejo os meus alunos a escrever na carteira se eles costumam escrever na mesa da casa deles, e sabemos que isso não acontece.</p>	<p>Ação que P2 costuma tomar em relação à depredação do material escolar: visão de educação que a reduz ao bom comportamento.</p>
EP2-27	<p>E - Tem um pessoal que ainda faz uma obra de arte na carteira. P2 - É!</p>	<p>“E” lembra que existem os artistas...</p>
EP2-28	<p>E - E tem um pessoal que risca. P2 - Que risca e uma série de coisas.</p>	<p>Depredação do material público...</p>
EP2-29	<p>P2 - Então eu acho que eles se sentem assim bastante amparados, por estar fazendo coisas erradas e não estarem sendo punidos nem pelas escolas, nem pelos pais..., por nada!</p>	<p>Visão de P2 em relação à educação: visão de educação que a reduz ao bom comportamento e à</p>

		punição ao mal comportamento.
EP2-30	E - Teve uma época que estava vindo o pessoal da polícia militar aqui na escola (fazer palestras), um soldado chamado “J”, não sei se os meninos da filmagem o conheceram (referência aos ex-alunos que estavam gravando a entrevista)..., ele vinha aqui conversava com a turma e falava: - “é assim, assim e assim...” (ditava regras de forma bem autoritária), “Você não faz isto na sua casa, porque vem fazer isto aqui?”, “Tenta conservar a escola como se fosse sua, não querendo depredar, tal, e tal...”.	Projetos propostos pela polícia militar dentro da escola: “palestras”
EP2-31	E - A porta da sala 20 (sala do GC), olha que estamos aqui..., o inspetor de aluno já trocou esse ano a fechadura pelo menos três vezes.. P2 - E a nossa escola, por exemplo, acabou de passar por uma reforma; E - Aqui! P2 - Se você fizer uma vistoria, não está com cara de uma escola que foi reformada. E - Não está com cara de reformada. Essa pintura que o menino fez aqui na porta, ele demorou quase uma semana para poder acertar do jeito que ele queria, a gente já fez a restauração duas vezes, e o pessoal passa caneta, passa corretivo, faz uma coisa, faz outra, a hora que vai ver está tudo estourado. Agora está reformado de novo, a gente conseguiu reformar, mas é complicado.	Exemplos de depredação na escola citados por P2 e “E”.
EP2-32	P2 - E acaba fugindo do controle. E - Então na realidade P2, nós ficamos preocupados, como é que está sendo esta educação, não só da escola pública, do ensino público... P2 - Não. E - De um modo geral! P2 - De um modo geral eu acredito! É que começamos citar pelas escolas públicas tá! E- Certo!	A falta de controle sobre a depredação não só nas escolas públicas.
EP2-33	P2 - Eu acho que a escola pública, hoje assim..., ela está um pouco desacreditada, as pessoas estão atribuindo, por exemplo, a má educação ao não querer estudar, o não passar no vestibular ao ensino público,...	Falta de credibilidade em relação às escolas públicas pela população em geral na opinião de P2: para P2, as constatações de que alunos não querem estudar e não passam no vestibular estariam conferindo uma imagem ruim ao ensino público
EP2-34	P2 - ... e não é verdade, porque temos “êne” (N) exemplos de alunos que estudaram aqui ou em outras escolas públicas que estão nas universidades estaduais e federais, muito melhor de que muitos alunos que estudaram nas escolas particulares. Então, eu acho que a escola quem faz é o aluno. E - Certo!	Visão de P2 sobre as escolas públicas e particulares: tentando defender a escola pública, P2 recai em nova redução da educação ao comportamento do aluno, eliminando influências do sistema.
EP2-35	P2 - Mas as pessoas colocam, meio a essa filosofia, que o problema está só na escola pública...	Falta de credibilidade em relação às escolas públicas pela população em geral,

		na opinião de P2
EP2-36	<p>P2 - ...e não está!</p> <p>E - Não tá!</p> <p>P2 - O problema da educação está geral e a escola pública é simplesmente um dos exemplos.</p>	Visão de P2 e “E” sobre as escolas públicas e particulares.
EP2-37	<p>E - Eu ainda cito muito assim, se você quer um pouquinho de carisma..., chegar assim, se sentir à vontade, conversar, isso ainda é na escola pública, em escola particular não dá nem tempo para isso. O lance do curso ser apostilado é aquela correria tão grande, que nem para conversar temos tempo.</p> <p>P2 - E às vezes eu acho muito mais importante “perder”..., é..., eu costumo dizer isto para eles..., às vezes “perdemos” algum tempo ao invés de ver o conteúdo de Física da prova de disciplina e conversávamos um pouco, que acredito vai ser muito mais produtivo para a grande maioria.</p> <p>E - Grande maioria!</p>	Liberdade do professor na escola pública X automação do professor nas escolas particulares: tanto “E” como P1 vivem, na escola pública, um dilema entre “cumprir os conteúdos do vestibular”, o que para eles muita vezes deixa de fazer sentido para os alunos, e manter uma relação com os alunos que permita a construção desse sentido.
EP2-38	<p>P2 - Porque eu acho que a gente na escola não tem que se preocupar só em formar o aluno para o vestibular, mas para cidadão, né “E”, porque como que a gente vai falar em educação?</p> <p>E - O vestibular é uma das coisas!</p> <p>P2 - É uma das coisas!</p>	Liberdade do professor na escola pública X automação do professor nas escolas particulares: o discurso oficial da educação de professores na escola pública (“formar o cidadão”) parece ajudar para que a tensão implicada no dilema seja relaxada o que se dá em prejuízo do conhecimento do conteúdo do vestibular pelo aluno; E” valoriza a importância do vestibular
EP2-39	<p>E - Só que aí teríamos que pensar em aumentar o número de aulas. Tem tudo isso também, porque você não consegue, por exemplo, se comparar, em relação ao vestibular, com o aluno que tem cinco aulas de Física por semana com o aluno que tem duas aulas. O terceiro noturno tem duas aulas porque brigamos, porque queríamos aula de... como se chama?</p> <p>P2 - Física aplicada.</p> <p>E - Física aplicada, senão teríamos apenas uma aula de física por semana.</p> <p>P2 - É!</p> <p>E - É nesse sentido, que as coisas vão rolando.</p>	Grade curricular das escolas públicas: para “E”, a estrutura da escola pública não permite que o professor possa cumprir o objetivo de fornecer condições para que os alunos possam ser bem sucedidos nos vestibulares mais concorridos (medicina, odontologia, etc. das universidades públicas);

Questões Desencadeadoras		
EP2-40	<p>E - P2, eu vou tentar entrar nestas questões que eu chamo de desencadeadoras, tá? Você sabe que aqui na escola temos um grupo de Ciências!</p> <p>P2 - Sei!</p> <p>E - Você já veio aqui, já mexeu com a gente, já deu a maior força para a turma da manhã que estava desamparada..., eu queria saber é o seguinte: Quais são as ações que o GC desenvolve na escola ou poderá desenvolver para ajudar, para colaborar com a sua prática pedagógica? Como professora de ciências de um modo geral da escola pública, o que podemos fazer ou o que estamos fazendo para colaborar mais com sua sala de aula, para poder melhorar essas aulas que você está fazendo?</p> <p>P2 - Eu acho que é...</p> <p>E - Vamos começar pelo que estamos fazendo?</p>	<p>Ações que o GC desenvolve ou poderá desenvolver para ajudar a prática pedagógica de P2.</p>
EP2-41	<p>P2 - Eu acho que só pelo fato de a gente ter uma sala com materiais na área de ciências e já organizada...</p> <p>E - A gente está tentando ainda...</p> <p>P2 - É, mas vamos dizer assim, tendo esta sala já organizada é uma grande ajuda tá!</p> <p>E - Tá!</p>	<p>1º tipo de ação que o GC proporciona para o professor na visão de P2: sala de materiais didáticos organizada (experimentoteca, videoteca, hemeroteca, etc.)</p>
EP2-42	<p>P2 - Tendo esta parte de cada aluno ter o seu setor é muito importante, porque às vezes você sabe pra quem você vai pedir socorro.</p> <p>E - Correto!</p> <p>P2 - Porque cada um..., digamos assim..., está “meio que” especializado...</p>	<p>2º tipo de ação que o GC proporciona para o professor na visão de P2: divisão da Equipe de Organização do GC em setores.</p>
EP2-43	<p>E - É, esta é uma dúvida que a gente até teve! Teve não, tem! Se a divisão dos setores é interessante ou não!?</p>	<p>“E” em relação à estrutura do GC.</p>
EP2-44	<p>P2 - Eu acho que é importantíssimo, porque é aquela história de habilidade, um tem habilidade para a área de computação, outro para a área de comunicação e assim vai indo...</p> <p>E - E outro para a parte de gravação. (ironia de “E” brincado com a professora e com os ex-alunos que fazem a filmagem da entrevista).</p> <p>P2 - É, então eu acho isso muito importante, isso é fundamental, porque às vezes você coloca uma pessoa na área de gravação e ele gosta mais da computação, sabe, acho que temos que respeitar este lado do aluno.</p> <p>E - É, e o fato de ter esta divisão ainda acaba tendo cada um a sua responsabilidade; se alguma coisa não dá certa, sabemos quem foi o responsável e quem não foi (não para punir, mas para orientar e criar responsabilidades), é essa a visão que a gente tem.</p> <p>P2 - É, e tentar corrigir, melhorar, aperfeiçoar... Fica mais fácil para os professores trabalharem... Para nós, professores daqui da escola, é muito melhor, porque sabemos que na comunicação é o fulano de tal classe, então você vai e pede ajuda para ele, então eu acho que é bastante útil.</p>	<p>Justificativa da importância dessa divisão: P2 entende a organização em setores como uma divisão racional do trabalho do grupo conforme habilidades individuais, visando unicamente o produto final dessa organização (como se fosse uma máquina funcionando e que pudesse ser aperfeiçoada) e não como processo que permite a aprendizagem dos envolvidos; “E”, por outro lado, enfatiza a oportunidade que os alunos têm de desenvolver senso de responsabilidade.</p>
EP2-45	<p>E - Tá! E alguma coisa que poderíamos estar fazendo e que não estamos fazendo ainda para ajudar?</p> <p>P2 - Por enquanto não estou sentindo falta de nada que vocês deveriam fazer.</p>	<p>Algo que o GC poderia estar fazendo para ajudar: visão geral positiva.</p>

EP2-46	<p>E - Certo! Deixa ver se eu consigo lembrar de alguma coisa... A revista “VSA”..., você já usou na sala de aula, alguma coisa?</p> <p>P2 - Não, ainda não tive a oportunidade.</p> <p>E - Você conhece o projeto?</p> <p>P2 - Conheço o projeto.</p> <p>E - Tá bom!</p>	<p>“E” procura lembrar alguns mini-projetos que o GC procura desenvolver: P2 conhece a possibilidade de uso da revista, mas não a tem utilizado.</p>
EP2-47	<p>E - Os experimentos que estamos tentando catalogar, eles têm a função de... Por exemplo, o professor está dando uma aula de movimento uniforme; o professor entra em contato com a gente ou com os membros do grupo e questiona se existe alguma experiência a respeito desse assunto. Nós podemos indicar, ou mesmo estarmos criando catálogos de experimentos onde o professor possa olhar e ver, por assunto, quais são os experimentos que existem.</p> <p>E - Então, experimentos, a parte de vídeos, a parte de revistas, agora... tendo alguma coisa de interesse do professor ele nos procuraria e nós encaminharíamos esses experimentos para ele; ele ficaria, por exemplo, dez dias com esses experimentos, daria tempo para eles passarem em todas as classes.</p> <p>E - Por exemplo, você tem um experimento para a primeira série do EM, você o apresenta em todas as séries do primeiro ano do EM durante a semana e depois de dez dias o devolveria para a gente. Se tivesse alguma coisa quebrada, alguma coisa para ajustar, você poderia sugerir, nós consertaríamos e da próxima vez você teria esse material novamente; seria nesse sentido, estamos tentando chegar lá, mas ainda tem um trabalho braçal de catalogar, colocar etiqueta, tudo isso em cima disso tá!?</p>	<p>Exposição de “E” sobre o funcionamento da experimentoteca que o grupo organiza: sobrevalorização de aspectos organizacionais; o GC é visto como um sistema que procura se organizar cada vez mais para oferecer apoio material para a prática da experimentação na escola.</p>
EP2-48	<p>E - Mais alguma coisa P2, que a gente faz ou que a gente poderia fazer para melhorar essa prática pedagógica sua em sala de aula?</p> <p>P2 - Não! Eu acho que daqui pra frente é só ir se aperfeiçoando, fazendo alguns ajustes.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Você sabe, é como uma máquina que está começando...</p> <p>E - Nunca vai ficar pronto!</p> <p>P2 - Nunca vai ficar pronto, mas a gente vai sempre vai procurando aperfeiçoar.</p> <p>E - Tá!</p> <p>P2 - E melhorando, eu acho que está bom!</p>	<p>Forma de pensar de P2 em relação a estas ações do GC: o modelo do GC como uma máquina aparece mais claramente na fala de P2.</p>
EP2-49	<p>E - É, por enquanto não estamos nem conseguindo andar, mas a gente devagarzinho vai acertando este espaço tá. É, eu vou colocar assim outra questão então:</p> <p>Quais as ações que você como professora da área científica de uma escola pública como o “JF”, você pode desenvolver para integrar-se mais ao projeto GC e, por sua vez, proporcionar uma maior interação dos alunos com a vivência escolar, quer dizer, o que você como professora pode estar fazendo para ajudar todo este projeto que é o GC?</p>	<p>Ações que P2, como professora da área científica, da escola pública, pode desenvolver para se integrar mais ao projeto GC, e aí por sua vez proporcionar uma maior interação dos alunos com a vivência escolar</p>
EP2-50	<p>P2 - Eu procuro na medida em que eu posso estar sempre incentivando os alunos a estarem participando do GC.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Divulgando a importância, não só em termos dos créditos, mas em termos de conhecimentos e de enriquecimento.</p> <p>E - Certo!</p>	<p>Ações do professor no GC: incentivar a participação visando não apenas no que se refere aos créditos, mas também no que se refere à oportunidade de enriquecimento.</p>
EP2-51	<p>P2 - Então eu estou sempre assim, nesse sentido, você entendeu?</p>	<p>Ações do professor no</p>

	<p>Não tem muito que fazer, porque você mostra pro aluno o caminho que você acha ser melhor, em todos os sentidos, aí ele fica sempre assim optando, porque mais do que isso não tem o que a gente fazer.</p> <p>E - A gente tem que dar opções!?</p>	<p>GC: P2 não antevê ações pessoais no GC, além de incentivar os alunos para participar</p>
EP2-52	<p>. P2 - A gente tem que dar opções e, além do mais, estamos sempre dando respaldo para eles, na medida que eles forem precisando de um tempo, por exemplo, da sua aula, de alguma coisa. Por que a gente vê que realmente está saindo um trabalho sério, interessante. A gente vai cedendo a essas necessidades que eles têm para fazer algumas coisas (algo) no período de aula. Então, eu acho que precisa ter esse respaldo do professor, não só meu, mas dos demais, isso é fundamental.</p>	<p>Ações do professor no GC: Incentivar e deixar com presença quando o aluno estiver desenvolvendo algum trabalho para o GC.</p>
EP2-53	<p>E - Tá! Você falou alguma coisa em “aprofundamento”, explique melhor para mim, o fato de você estar “incentivando” o aluno a procurar mais “aprofundamento”, você falou alguma coisa assim, não foi isso que eu entendi? Não?</p> <p>P2 - Não! Eu disse assim, que a gente incentiva, eu incentivo eles a estarem participando do grupo não só pelo fato dos créditos, mas em termos de enriquecimento cultural.</p> <p>E - Tá! Então essa parte de enriquecimento, esse enriquecimento, explica melhor para mim...</p> <p>P2 - Eu acho assim, porque física, por exemplo, é uma matéria que quando você fala, todo mundo já, “nossa... você gosta disso?” Então acho que se você conseguir interagir grande parte dos alunos, por exemplo, os alunos do GC, eles começam a tomar gosto pela coisa, eles vão ver a importância da física, por exemplo, da ciência, que está no nosso dia-a-dia manuseando os materiais, experiências, as revistas, lendo, vendo que a ciência está totalmente ligada ao que acontece no nosso dia-a-dia, sabe..., é fazendo-os enxergar a importância da ciência na nossa vida, porque eles acham assim...”Física... pra que eu vou usar isso?” Então é isso que eu acho importante.</p>	<p>O GC ser uma forma de fazer o aluno interagir e tomar gosto pela ciência, na visão de P2.</p> <p>O GC como forma de fazer o aluno interagir e tomar gosto pela Ciência: P2 percebe o GC também como uma oportunidade para que os alunos compreendam o sentido e valorizem a Ciência</p>
EP2-54	<p>E - Se a matéria é colocada como mais uma matéria que você vai ter para tirar mais uma nota, mas uma coisa aí, é complicado!</p> <p>P2 - Justamente, mas não dessa forma..., por isso que eu tento...</p> <p>E - Essa é a forma normal de se colocar... (conteúdo) O que você está colocando é o outro lado...</p>	<p>Matéria vista só como mais uma obrigação a ser cumprida X compreensão do sentido e valorização da matéria: um papel do GC seria ajudar o aluno a perceber</p>
EP2-55	<p>P2 - O outro lado..., eu acho essa interação do aluno com a matéria muito importante. Eu falo que a melhor propaganda é aquela de boca em boca. Então, um aluno toma gosto, ele se interessa, ele passa para um outro, que começa se interessar pela Ciência, e vê que ela está totalmente ligada com o nosso dia-a-dia, com o espaço que acontece no dia-a-dia, e começa a tomar gosto e não vê como uma disciplina a mais....</p>	<p>O GC como forma de fazer o aluno interagir e tomar gosto pela Ciência: P2 percebe o GC também como uma oportunidade para que os alunos compreendam o sentido e valorizem a Ciência.</p>
EP2-56	<p>E - Então, onde você está entrando é uma coisa que eu gosto muito, que eu acredito muito, que é a parte de interação. A partir da interação, a partir do momento que o homem começar a interagir com a ciência, ele vai começar a criar gosto, vai começar a gostar, e aí contagia.</p> <p>P2 - Justamente!</p>	<p>O GC como forma de fazer o aluno interagir e tomar gosto pela Ciência: “E” também concebe o GC como uma oportunidade para que os alunos compreendam o sentido e valorizem a</p>

		Ciência
EP2-57	E - Aí é onde precisamos ter essa cautela, ter essa expectativa de criar ações. Nós, como professores (educadores), que ações poderíamos estar criando para melhorar mais ainda essa interação? O GC, o que ele está fazendo hoje, será que já é o suficiente, o seu papel, por exemplo, como professora, será que já é o suficiente? Então, que ações, P1... Como você está colocando, a interação, essas interações, eu concordo completamente que são super importantes..., agora o problema são essas ações para chegar nessa interação. Então é nesse sentido que eu estou tentando forçar um pouquinho..., será que a gente poderia pensar alguma coisa onde o GC pudesse fazer para melhorar a sua aula, melhorar nesse sentido que você colocou, de que o aluno comece interagir mais, ou você como professora criar ações para que o aluno comece a interagir mais com a ciência? Será que o que estamos fazendo já é o suficiente?	Preocupação de “E” com relação ao papel dos professores (educadores) e seu papel como coordenador do GC: será que o que está sendo feito já é o suficiente?
EP2-58	P2 – Não é o suficiente, mas eu acho que se cada um... E - Veja bem, quero o lado do grupo e o seu lado. P2 - Tá! Eu acho que se cada um de nós, professores da área de Ciências, fizermos a nossa parte como nós estamos fazendo... E - Essa preocupação que estamos tendo! P2 – ...já é uma grande coisa. A importância do GC e das interações, eu acho assim, um grande passo, não o suficiente, mas é um grande passo, porque o GC é formado pelos alunos e alunos que estão se integrando ao grupo, que estão se integrando às experiências das atividades que o grupo está fazendo e esses estão tomando gosto e estão fazendo aquilo que eu te falei, estão divulgando..., mesmo às vezes sem querer um colega comentando com o outro... “Puxa, mas eu fiz uma experiência...”, “Nossa que interessante...”, aí o outro...	O GC como forma de fazer o aluno interagir e tomar gosto pela Ciência: P2 percebe o GC também como uma oportunidade para que os alunos compreendam o sentido e valorizem a Ciência. (Visão de P2 sobre as preocupações de “E”)
EP2-59	E - Você chegou ver a campainha “rodando” por aí? P2 - Não vi! E - Do “M” (aluno do noturno que desenvolve experimentos com sucata)?	“E” cita um experimento construído por um aluno de nossa escola (noturno) que está chamando muito a atenção dos outros alunos.
EP2-60	P2 - Não cheguei a ver, mas aí conversando, uma conversa informal entre amigos, ele começa a colocar para fora aquela coisa que ele está gostando, o gosto que ele tomou pela disciplina... E - Aquilo que ele não estava vendo e que agora ele está começando a perceber. P2 - Isso! E que aí o outro automaticamente vai... (ver também) E - “Deixa eu dar um pulinho lá na sala do GC, deixa eu ver o que está acontecendo por lá...” É curiosidade né? P2 - Você está entendendo? E começa a observar alguns objetos do próprio dia-a-dia e começa a ver que aquilo é física, mas tem a ver tudo com o seu dia-a-dia. Então eu acho que o GC é importante porque é composto de alunos.	P2 retoma a idéia da interação com a Ciência ser responsável pelo aluno tomar gosto por ela
EP2-61	E - O que sinto, P2, de vez em quando, é que, por exemplo, estamos catalogando as revistas, estamos gravando os vídeos, você entende, mas às vezes eu fico pensando... “Puxa vida, está faltando uma coisa!” Eu não sei muito bem, às vezes tenho a impressão que o que estamos fazendo ainda é pouco, não sei por que, você como professora, você está vendo lá da sala de aula, você está vendo o grupo de lá para cá, eu estou dentro do grupo olhando para fora e, às vezes, o fato de estarmos aqui por muito tempo, o tempo todo mexendo aqui, tal e tal... não conseguimos	“E” e P2 retomam conversa sobre as preocupações de “E” sobre seu papel como educador e coordenador do GC: P2 acredita que o GC vai melhorar se todos continuarem cobrando

	<p>enxergar direito pela sua visão ta..., então, por isso estou te cobrando tanto, porque se por acaso conseguimos detectar algumas falhas, tipo você falar: “E’ está tudo perfeito, tudo certinho”, eu vou talvez ainda ficar nessa história..., por outro lado se essas falhas forem detectadas, da sua visão e a minha visão, nós conseguirmos juntos fazer isso... Talvez consigamos fazer alguma coisa a mais. Eu estou pensando se “só isso” que estamos fazendo... Esses quatro anos a gente fala só, mas para essas revistas estarem aqui, para essas fitas estarem gravadas, para esses experimentos estarem todos catalogados, não é “só isso”, mas eu fico pensando se isso já é o suficiente?</p> <p>P2 - Não é o suficiente, eu nunca vou chegar para você e falar que está tudo perfeito, você sabe que a perfeição não existe, não vai ser no GC...</p> <p>E - Tá, mas sabe quando você sente que começa a bater na mesma tecla..</p> <p>P2 - Sim, mas eu acho que vamos progredindo aos poucos.</p> <p>E - Tá!</p> <p>P2 - O GC vai progredindo aos poucos, então a perfeição ainda não existe, o que você está fazendo não é pouco, mas não é o suficiente, mas só vamos conseguir melhor descobrindo o que precisa mais ser feito com o desencadear das coisas. Então eu acho que precisamos ir sempre nos cobrando, sempre procurando melhorar, não falar está bom isso!</p> <p>E - É, eu sei que não está, eu só não sei o caminho, se nós não estamos pecando em alguma coisa que não estamos vendo.</p> <p>P2 - Não, eu acho que não, eu acho que algumas coisas que ainda faltam para o grupo que você está vendo, que o outro está vendo... Mas isso é uma coisa do próprio grupo, e um grupo caminha devagar, não é a curto prazo que você vai conseguir resolver todos os problemas da escola, que você vai conseguir atingir 100% dos objetivos do grupo, eu acho que é devagar, eu acho que você está no caminho certo.</p> <p>E - Tá! Isso é um bom incentivo pra gente.</p> <p>P2 - Não, eu acho que você está no caminho certo. É por aí!</p> <p>E - Tá!</p>	<p>melhoras, no entanto, o fato de não ter críticas para fazer pode significar que entende que o grupo pode “melhorar por si mesmo”, como se confiasse que uma metodologia pode resolver-se por si própria.</p>
EP2-62	<p>E - Eu vou colocar uma questão assim: Existe um pessoal que comenta que o professor aprende dando aula, eu queria que você comentasse essa afirmação, o professor aprende na prática?</p> <p>P2 - Muito! Eu acho que a faculdade em si é uma base, digamos assim, mais de conhecimento teórico mesmo, porque eu acho que ali, porque...</p>	<p>Concepção de P2 sobre como o professor aprende a lecionar.</p>
EP2-63	<p>P2 - Vamos ser bem claro, eu acredito que tem professores que são excelentes professores, que sabem tudo, só que falta didática. Então eu acho que é tão importante, às vezes, o pouco que você sabe da sua disciplina... Mas se você tem uma didática legal, você consegue passar bem para seus alunos, eu acho que isso é o importante.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Tá!</p>	<p>Visão de P2 sobre o que é um bom professor: valorização da didática do professor.</p>
EP2-64	<p>P2 - Então eu acho que você realmente aprende ali no dia-a-dia, você vai procurando melhorar, você vai procurando mudar a sua metodologia, de acordo com sua clientela, você vai procurando mudar alguma atitude sua. Eu não tenho muitos anos de magistério. Eu acredito que já tive grandes mudanças em termos de me relacionar com o aluno em termos de passar conteúdo, sabe, em termos de conduta mesmo em sala de aula, então você vai melhorando, você realmente vai aprendendo no dia-a-dia, trabalhando mesmo na prática, não tem outros meios de aprender.</p>	<p>Concepção de P2 sobre como o professor aprende a lecionar: o professor aprende através da prática.</p>
EP2-65	<p>E - Ta! Continuando, P2, vou colocar assim, você já participou</p>	<p>Participação em outros</p>

	<p>de algum outro projeto sem ser o grupo de ciências que seja permanente aqui na escola? Participou?</p> <p>P2 - Não. E - Não?!</p> <p>P2 - Permanente não!</p>	projetos da escola
EP2-66	<p>E - Conhece algum outro projeto nesse sentido?</p> <p>P2 - A escola..., eu não vou falar projeto permanente, mas a escola tem muitos projetos principalmente na área de Português.</p> <p>E - O projeto permanente que eu estou pensando é, por exemplo, o jornal da escola, uma coisa que tenha sempre.</p>	Conhecimento de P2 sobre outros projetos permanentes da escola.
EP2-67	<p>P2 - Não! A escola tem alguns projetos que não são permanentes, mas que trabalham bastante a interação de alunos professor, mas na área de exatas é muito pouco.</p> <p>E - Tá!</p> <p>P2 - Tá!</p>	Projetos na área de exatas: P2 não percebe outros projetos ocorrendo nesta área
EP2-68	<p>E - De outra área você teria algum só pra citar, só para... (exemplificar)</p> <p>P2 - Tem um projeto que inclusive deu prêmio para a professora "M", que é na área de Português, que se não me engano é de Português e Geografia.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - O que foi eu não sei, se foi uma redação, o que é, o que foi feito com alunos.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Então, existem bastantes projetos que vejo muito a "M" (ERRARE/LIT), os professores da área de Português...</p> <p>E - Trabalhando...</p> <p>P2 - Trabalhando tá! Agora na área de exatas mesmo eu vejo muito pouco quase nada.</p> <p>E - Tá!</p>	Projetos permanentes de outras áreas.
EP2-69	<p>E - Então, P2 eu penso o seguinte. As questões que eu estava pensando em elaborar nessa primeira parte da entrevista são estas. Eu vou levar esse material para casa, vou analisar e depois eu queria que você me permitisse fazer a devolução deste material para você. Daí, nessa devolução se tiver alguma coisa que eu tenha interpretado errado daí você tem chance de reformular, acertar, conversar direitinho comigo.</p> <p>Tudo bem?!</p> <p>P2 - Tudo bem!</p> <p>E - Então, eu agradeço o primeiro encontro daí da gente.</p> <p>P2 - Prazer "E".</p>	"E" faz esclarecimento para P2 sobre os próximos passos da entrevista.

Apêndice 3d: DEVOLUÇÃO REALIZADA DIA 13/07/2004 COM A PROFESSORA P2		
Nº	Devolução:	Os dois professores estão conversando sobre :
DP2-01	<p>E – P2 boa tarde!</p> <p>E - Nós estamos aqui hoje para fazer a devolução da entrevista que fizemos com você. (01/06/2004)</p> <p>No nosso último encontro, estávamos falando sobre a relação que o GC tem com o professor e vice-versa. Eu perguntei o que o GC poderia fazer para ajudar os professores de um modo geral e o que os professores poderiam estar fazendo para colaborar com o grupo.</p>	<p>Nosso último encontro: Relação que o GC tem com o professor e vice-versa</p>
DP2-02	<p>E – Então, uma questão que eu queria começar é: Na sua opinião, por que o grupo recebe o nome de Grupo de Ciências e não um grupo de História, ou mesmo Língua Portuguesa? Qual sua percepção, o que você entende pelo significado da palavra “Ciências” dentro do nome “Grupo de Ciências”?</p> <p>P2 - A ciência abrange diversas áreas.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Porque o grupo de história..., vamos supor que fosse Grupo de História, abrangeiria mais a área de história, seja do Brasil, seja de qualquer outro... E ciência é uma coisa que a gente sabe que vem..., que significa natureza e que abrange tudo.</p> <p>E - E a gente merece o nome “Ciências”?</p> <p>P2 - Eu acho que merece!</p> <p>E - Daí!</p> <p>P2 - Merece sabe por quê? Porque o grupo pode trabalhar... (com tudo) Como “ciências” provem de uma palavra que significa natureza, ela abrange todas as áreas, tanto história, geografia, química, física, biologia... Não é mesmo!?</p> <p>E - A parte social!?</p> <p>P2 - A parte social, política, cultural... Sabe... De um modo geral eu acho que esse é o nome perfeito.</p>	<p>O nome de Grupo de Ciências na percepção de P1.</p>
DP2-03	<p>E - E no caso, o grupo está fazendo por merecer este nome? Será?</p> <p>P2 - Eu acho que ele... Eu falei isso pra você na última entrevista... O grupo pode fazer mais...</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Mas eu acho que ele pode..., digamos assim..., ele está engatinhando.</p> <p>E - Ele está caminhando!?</p> <p>P2 - Ele está caminhando!</p>	<p>Visão de P2 sobre o GC.</p>
DP2-04	<p>E - Tá! Num determinado ponto da entrevista passada, você cita uma frase que eu queria que você esclarecesse pra gente. Na frase você fala assim:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Educação vem de casa. É uma coisa de berço, ou você tem ou você não tem!”</i></p> <p>Será que uma pessoa poderia adquirir essa educação apenas na escola? Ou como funciona isso para você?</p> <p>P2 – Não! Ela não vai adquirir a educação somente na escola! Ela pode melhorar... Eu acho que a escola, como um todo, pode ajudar. Devido ao fato de você trabalhar em grupo, você passa a ser mais maleável, mais disciplinado, ta?! Eu acho que a escola pode assim... colaborar. Inclusive o aluno que não tem essa educação, que vem do alicerce, que vem do berço, ele não consegue..., dificilmente consegue interagir no grupo, por ser um aluno indisciplinado. Ele é um aluno que</p>	<p>Esclarecimento sobre o conceito de “educação” (comportamento) de P2.</p>

	<p>não respeita os outros, não respeita o limite do colega, porque isso já vem de casa, ele não teve... O que eu falo é que o pai e a mãe às vezes até tentou passar isso... Ele não consegue!</p> <p>E - A gente costuma dizer muito que é um tri-pé: ESCOLA, ALUNO e os PAIS. Se faltar um desses pés a coisa desmorona. Então a escola tem seu papel, os pais têm seu papel e o aluno também tem o papel dele, não é só a escola e os pais que vão fazer o aluno “crescer”. Quando eu analisei, eu lembrei desse tri-pé por isso eu quis trazer isso para a entrevista.</p> <p>P2 - Eu acho também que você pode colocar como “uma casa”, a nossa vida, tanto a minha, a sua, como a do “A” (câmera-man)... É uma casa que vamos construindo diariamente, mas onde é que começa o alicerce da suposta casa? Na família, seu pai, sua mãe... É lógico que têm exceções de pai e mãe que se desdobram e o filho...</p> <p>E - Mas depende dele também!!</p> <p>P2 - Depende dele também! Mas o alicerce, que é a família, o pai, a mãe, que é a educação que eu disse que vem de berço, é tudo para você depois fazer a sua casa. Você não pode construir uma casa linda e maravilhosa com o alicerce uma porcaria.</p> <p>E - Eu estou pensando... vamos supor que uma pessoa tivesse sido órfã, vamos pensar... mesmo que ela não tivesse tido pai e mãe, talvez não tivesse tido essa família de sangue, mas que tivesse um avô,</p> <p>P2 - Uma tia, uma família que adotou, quando eu falo em família, eu não estou querendo dizer pai e mãe biológico, eu estou querendo dizer a pessoa que criou.</p> <p>E - Mesmo que a pessoa tenha sido criada com outra pessoa, mas ele tem aquela lembrança do pai, da mãe, então ele se apega e acaba sendo válido.</p> <p>P2 - Justamente!</p> <p>E - Agora a pessoa tem pouco tempo, o pai e a mãe que deixa tudo... que pode tudo, não dá limites ... Às vezes, a pessoa pode até ter tido falta dessa família, presença talvez, mas ela consiga se arranjar...</p>	
DP2-05	<p>P2 – “E”, sabe por que eu posso te falar isso? Não precisa ir muito longe, meu pai, por exemplo, eles são quatro irmãos. Quando meu avô paterno faleceu, meu avô deixou os quatro, todos ainda crianças, com minha finada avó. Era uma época muito difícil, em que você trabalha durante o dia para comer à noite, sabe!? E nem por isso nenhum deles se desvirtuaram, hoje cada um deles tem a sua vida, todo mundo tem seu emprego, nunca “debandou”. Então, eles sentiram a falta do pai? Sentiram; óbvio! Mas não foi essa falta que fez com que eles se desvirtuassem.</p>	P2 fala sobre sua família
DP2-06	<p>E - Então talvez seja assim que você quer dizer, eu estou entendendo o seguinte: nem que o pai não esteja ali, mas só o fato do respeito que a gente tinha, como foi criado, como depois a situação foi feita...</p> <p>P2 - No caso dos pais separados, por exemplo, você não precisa ser um pai que esteja junto com a mãe, para você ser um pai presente, você pode estar separado e ser um pai presente pro seu filho. Às vezes é muito melhor em alguns casos.</p>	Prossegue esclarecimento sobre o conceito de “educação” (comportamento) de P2.
DP2-07	<p>E - Lembra que a gente falou muito sobre aquela história do NÃO, da pessoa dar limites. Às vezes você tem o pai ali junto o tempo todo também, mas a criança faz tudo, pode tudo...</p> <p>P2 - Eu ouvi uma vez um psicólogo numa entrevista que toda criança precisa de uma dose de vitamina N por dia, que é NÃO!</p> <p>E - Isso!</p> <p>P2 - Você vê como as coisas são bem contraditórias. Uma vez eu vi um psicólogo falar assim, que não pode ficar falando o NÃO para a criança (no sentido de ir contornando a situação). Agora recentemente eu ouvi</p>	Estabelecimento de limites – falar não é uma forma de educar.

	<p>dizer que a criança precisa de uma dose de vitamina N por dia, que é NÃO!</p> <p>E - É a velha história, nem muito de um lado, nem muito do outro...</p> <p>P2 - Você entendeu? Tem que dar um limite!</p>	
DP2-08	<p>E – Bom, em outro momento você fala sobre a descrença que muitas pessoas têm a respeito da escola pública. Eu vou colocar a frase do jeito que você colocou:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Eu acho que hoje em dia tem muita gente que deixou de “apostar” na escola pública.”.</i></p> <p>Isso você acha que se deve a que?</p> <p>P2 - Eu acho que se deve muito ao desinteresse dos alunos pelo estudo, e porque o pai às vezes... pelo fato do filho estar na escola pública, não todos, tá, ele acha que não precisa estar cobrando muito do filho, porque que gasto tem? Já o pai da escola particular cobra aquilo do filho, as boas notas..., ele está pagando uma “nota preta” por mês, entendeu? Ele está sentindo no bolso... daí ele quer aquele resultado...</p> <p>E - O fato da escola pública ser grátis, não tem o compromisso, o que eles derem está bom...</p> <p>P2 - Justamente! A gente sabe que alguns anos atrás a escola pública era uma escola de elite, não é mesmo? Só estudava em escola pública quem...(tinha dinheiro), não é?</p> <p>E - Certo! Agora a situação inverteu praticamente!</p> <p>P2 - Totalmente! Totalmente! Eu falo assim, até você pode ver na nossa entrevista passada, que eu disse assim: “que as pessoas estão fazendo com que a imagem da escola pública esteja nos pés que está hoje”.</p>	<p>Motivos, na opinião de P2, para a descrença de muitas pessoas em relação à escola pública, como foi citado.</p>
DP2-09	<p>E - Não que você acredite que a escola pública esteja ruim!?</p> <p>P2 - Não, não acredito!</p>	<p>Visão de P2 em relação à escola pública.</p>
DP2-10	<p>P2 - Inclusive porque nós sabemos que tem pais que falam: “É o professor!” Não é!!! Porque a gente se desdobra para preparar uma matéria, a gente está sempre procurando inovações... Você sabe que tem professores de escola pública que dão aula no “O”, no “A” (nome de escolas particulares da nossa região)... Às vezes você trabalha diferenciado na metodologia por conta da clientela, entendeu? Às vezes seus alunos da escola particular cobram mais de você do que seus alunos da escola pública, então você vai mais devagar com os alunos da pública porque eles não estão seguindo seu ritmo, mas não que você é o “E” da particular e o “E” da pública..., você é o mesmo, seu conhecimento é o mesmo, então não é a escola em si..., o conceito que as pessoas estão fazendo com que aconteça...</p>	<p>Visão de P2 em relação ao professor da escola pública.(inclui a si mesmo, “E” e fala isso de um modo geral também)</p>
DP2-11	<p>E - Na realidade os objetivos estão sendo diferentes nessas escolas. Agora quando o pessoal fala que a escola pública é ruim, como você colocou, que o pessoal “deixou de apostar” na escola pública é porque às vezes eles estão visando só ao vestibular. Ela tem seus problemas? Tem! Vários problemas! Mas a escola particular também tem vários problemas.</p> <p>P2 - Sim, mas eu coloquei isso para você, os problemas existem tanto na particular quanto na pública, só que a imagem da pública é que está indo por “água a baixo”.</p> <p>E - E a outra (pública) o pessoal... (critica muito)</p> <p>P2 - A outra não, você entendeu? Por que ninguém... Você vai falar mal da escola que você está pagando quatrocentos reais pro teu filho? É muito mais fácil você falar da escola pública.</p> <p>E - Tá! Entendi!</p> <p>P2 - Você entendeu? Eu acho que as duas estão em pés de igualdade, os problemas, às vezes umas mais, outras menos, mas...</p>	<p>Visão de “E” e P2 em relação às escolas públicas e particulares.</p>

	<p>E - Às vezes o próprio pai precisa se convencer que a escola que o filho estuda vale quatrocentos reais por mês, e criticar procurando os problemas da escola pública é uma forma de se convencer disso.</p> <p>P2 - É muito mais fácil ele falar (mal) da escola pública...</p> <p>E - Do que ele falar da escola que está pagando... Tudo bem até agora P2?</p> <p>P2 - Tudo bem!</p>	
DP2-12	<p>E - Num determinado ponto da entrevista você dá a entender que poucos professores estão fazendo a sua parte, quando diz...</p> <p style="text-align: center;"><i>“Eu acho que se cada um de nós, professores da área de ciências, fizer a sua parte como nós estamos fazendo, já é uma grande coisa!”</i></p> <p>Você quer falar mais sobre isso?</p> <p>P2 - Quando eu digo que poucos estão fazendo, eu sinto assim... que os professores que estão efetivos... há algum determinado....(tempo)</p> <p>E - Há muito tempo!?</p> <p>P2 - Não! Há muito tempo não! Não precisa um longo prazo não! Eles se acomodaram de certa forma e estão simplesmente esperando a aposentadoria.</p> <p>E - Tá!</p>	Visão de P2 em relação aos professores efetivos.
DP2-13	<p>P2 - (Com relação aos professores efetivos) Então eles não querem, por exemplo...Imagina! Fazer um curso como o que eu fiz no ano de 2002, que eu recebi o certificado agora da “UPP”. Eu passei o recesso de 2002 fazendo o curso na “UPP”. “Imagina! Eu!”. Eu conheço professoras da minha área que disse: “Eu vou passar o recesso fazendo curso?”, mas ela é efetiva...</p>	Visão de P2 em relação à capacitação dos professores efetivos.
DP2-14	<p>E - Esses três dias de simpósio em “IS” (cidade)... são três dias pagando, pagando hotel, tudo. (sem ajuda de custo) Quantas pessoas topam fazer isso? (passar o recesso participando de um simpósio)</p> <p>P2 - Pouquíssimas!!</p> <p>E - Um detalhe importante é que quem já foi quer ir de novo. Vamos pegar o caso da professora “S.G.” que conhece o trabalho do pessoal. Ela já foi várias vezes, toda vez que aparece alguma coisa desse jeito ela é a primeira a frequentar... É como eu falei, quem já foi, quer ir de novo, mas quem nunca foi...</p>	Participação de professores no simpósio, que ocorreu em “IS”.
DP2-15	<p>P2 - Quando eu falo que eles estão fazendo pouco, é nesse sentido, no sentido de acomodar, e...</p>	Visão de P2 em relação aos professores efetivos.
DP2-16	<p>P2 - ...principalmente que todo mundo sabe que quando se aposenta agora, você pode trabalhar de novo. Quantos e quantos professores estão aí, com uma aposentadoria e com um outro salário, não é? Ou entra no concurso de novo, ou começa do zero, mas começa! Vai, vai e vai e começa aquele círculo, então as pessoas se acomodam.</p>	Visão de P2 sobre a aposentadoria de professores efetivos.
DP2-17	<p>P2 - Então eu acho que poderia ter sido feito mais?! Poderia! Sabe, eu falo em termos de reciclar, não só para mim (no sentido de “para eu aprender”)..., em trazer coisas novas, metodologias novas pros alunos, porque a gente sempre tira alguma coisa. Pra gente, a gente tira muito, mas alguma coisa que a gente possa fazer em sala de aula. Quando eu falo que eles (efetivos) estão fazendo pouco é nesse sentido.</p>	Visão de P2 em relação à capacitação de professores.
DP2-18	<p>E - Ainda da entrevista passada eu quero citar dois trechos. O primeiro fala assim:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Eu acho que a faculdade em si é uma base, digamos assim, mais de conhecimento teórico mesmo”.</i></p>	Visão de P2 em relação à aprendizagem do professor.

	<p>E - Essa foi uma das falas que eu quero que a gente ressalte. A outra fala assim:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Então eu acho que você realmente aprende ali no dia-a-dia, você vai procurando melhorar, você vai procurando mudar a sua metodologia, de acordo com sua clientela, você vai procurando mudar alguma atitude sua... então você vai melhorando, você realmente vai aprendendo no dia-a-dia, trabalhando mesmo na prática, não tem outros meios de aprender.”</i></p> <p>Então nesses dois trechos, eu senti assim a idéia de que... Ou melhor, a pergunta era se você acha que o professor aprende ali, no dia-a-dia, na prática, isso! Na sua prática diária?!</p> <p>Então eu quero saber, P2, se você não acha que chega uma hora em que o professor começa a sentir necessidade de procurar mais conhecimento além do que ele procura dentro de sua própria prática? Não tem uma hora que ele está trabalhando ali no dia-a-dia, mas chega um momento em que ele começa já ficar sem idéias, alguma coisa desse jeito e ele começa a sentir a necessidade de procurar fora da sua prática diária?!</p> <p>P2 - <i>Eu acho que tem dois casos, é como eu falei! Eu acho que aquele professor que está interessado ele nunca vai ter essa “necessidade” porque ele vai estar sempre fazendo um grupo de estudos aqui, um grupo de estudos ali... Então de certa forma ele não está só ali no dia-a-dia tá? Ele está sempre se renovando...</i></p> <p>E - Então esse dia-a-dia já está fazendo parte...</p>	
DP2-19	<p>P2 - <i>Justamente esse grupo de estudos na “UPP” é uma coisa diferente...</i></p> <p>E - Quando você deu a resposta na outra entrevista, eu tinha entendido assim: o professor aprende quando começa a lecionar; ele teve a universidade para que tivesse o diploma; ele já possui a vontade de ser professor, ele vai realmente aprender a ser professor quando ele começa a lecionar. Tá! Eu senti falta da idéia de que se os cursos de capacitação não vão começar a fazer falta para esse professor. Será que ele só ali na sala de aula, fazendo suas investigações diárias – que ele tenta de um jeito, volta pra cá, tenta do outro, vai pra lá – se não vai chegar uma hora em que o professor vai começar a sentir falta de mais coisas, entendeu? Fala um pouquinho sobre isso.</p> <p>P2 - <i>Olha, “E”, eu vou ser bem sincera... Eu acho que os cursos de capacitação podem ajudar sim, mas depende muito do curso, porque nós temos certos cursos de capacitação, que são oferecidos pra gente, que, na verdade, a gente vai a dois, três cursos e é sempre a mesma coisa.</i></p> <p>E - Quando você volta para sua sala de aula, ele acrescenta alguma coisa? Não acrescenta? Como que é essa história?</p> <p>P2 - <i>Para ser bem sincera, alguns deles não acrescentam nada</i></p> <p>E - Tá!</p> <p>P2 - <i>Tá! Alguns deles nos ajudam bastante. Agora a maioria deles... Sabe o que é? Os cursos de capacitação às vezes vão te capacitar para uma coisa que você não tem material na escola do estado ou outras vezes eles mandam te jogar os problemas que nós já sabemos, agora nós estamos tentando é algumas soluções para esses problemas... os problemas nós já sabemos que existem e quais são... Entendeu? Então um curso de capacitação para colocar o problema pra gente e não dar uma solução, não vira nada! Pra ensinar vocês a trabalhar com computadores enquanto que em muitas escolas nós temos dificuldades até na quantidade de xerox, nós temos que trabalhar com mimeógrafo... eu fico inconformada... eu falo: “na época em que o governo está oferecendo pra gente cursos de</i></p>	Cursos de capacitação na visão de P2

	<p>capacitação em informática e a gente tem que trabalhar com mimeógrafo é uma coisa muito retrógrada”. Então eu acho que tem coisa que realmente vale a pena, mas tem coisas que não vale muito a pena não.</p>	
DP2-20	<p>E - Então vamos tentar pensar assim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ você tem a universidade que você terminou; ➤ você vem para a sala de aula e começa a trabalhar, através de tentativas e erros, acertando, errando ... e começa a se estruturar como professor; ➤ aí uma das coisas que vão aparecer são os cursos de capacitação. <p>Agora além dos cursos de capacitação, será que não vai chegar uma hora em que esse professor vai se sentir limitado ou será que ...Você entende o que quero dizer?</p> <p>P2 - Eu estou entendendo!</p> <p>E - Eu não estou pensando apenas no curso de capacitação, eu estou pensando de um modo geral...</p> <p>P2 - De um modo geral eu acho que a gente tem que estar sempre se reciclando, estar sempre reciclando seus conhecimentos, sempre buscando novos... Por isso que eu falo, é muito importante esse grupo de estudos, que tem vários professores de matemática... De certa forma nós estamos reciclando idéias, isso é muito importante pro professor. O professor que não fizer isso é fim de carreira para ele, porque ninguém consegue viver só ali. É igual ao médico que não participa de congressos, que pára no tempo, enquanto outro que está indo aos congressos, ele está...</p> <p>E - Você entendeu porque eu quis fazer essa pergunta na devolução?</p> <p>P2 - Eu entendi!</p> <p>E - Porque quando você colocou para mim que não tem outros meios de se aprender, que é só ali na sala de aula que se aprende, eu fiquei com aquela idéia...</p> <p>P2 - Mas não se limita somente aí, tá!</p> <p>E - Eu penso assim, o professor tem que ter essa parte onde ele vai se dedicar para a sala de aula, ele vai colocar em prática todas as expectativas que ele tem, mas a minha questão é será que não vai chegar uma hora em que ele...</p> <p>P2 - Quando eu quis dizer que ele só aprende em sala de aula, eu quero dizer que não adianta ele fazer um monte de universidades, cursos, se ele não tiver ali a prática.</p> <p>E - Ah! Certo!</p> <p>P2 - Mas só ali a prática não vira nada, porque se ele parar ali, ele... Bom, já falei parou! Acabou! Parou!</p> <p>E - Tá bom! Aí fica um pouco mais claro para mim e a gente já pode estar conversando mais sobre isso também.</p> <p>P2 - Certo!</p>	<p>Importância dos cursos de capacitação e grupos de estudos para P2.</p>
DP2-21	<p>E - Bom! Eu quero fazer uma espécie de comunicado. Tem alguns pontos que você citou como sendo positivos da relação do GC. Eu queria realmente dar uma lida nisso daqui para você... para a gente ir comentando.</p> <p>Então eu quero fazer uma relação-resumo dos aspectos positivos e negativos citados por você durante a entrevista.</p> <p>Você colocou como positivo “o fato da gente ter uma sala com materiais na área de ciências e já organizada... Tendo esta sala já organizada é uma grande ajuda...” Esse foi o primeiro.</p> <p>Num segundo ponto você fala que “Cada aluno ter o seu setor é muito</p>	<p>Aspectos positivos que P2 vê no GC que ajudam na sua prática pedagógica.</p>

	<p>importante porque às vezes você sabe pra quem você vai pedir socorro. Porque cada um..., digamos assim..., está “meio que” especializado...”, você usou essa palavra . “Eu acho que é importantíssimo para este desenvolver de habilidades.”</p> <p>P2 - Porque às vezes não adianta você querer colocar o aluno no setor de informática, se ele tem mais habilidade...</p> <p>E - Com gravação...</p> <p>P2 - Com gravação ou comunicação... você entendeu!?</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Eu acho muito importante!</p> <p>E - Então essa divisão dos setores foi o segundo ponto importante.</p> <p>P2 - Importante!</p> <p>E - O terceiro “...<i>não estou sentindo falta de nada que vocês deveriam fazer.</i>” Isso deu pra gente assim... uma certa visão de que o que a gente está fazendo já está sendo assim... não o completo, mas pelo menos suficiente pro momento em que estamos vivendo agora.</p> <p>P2 - Eu acho!</p> <p>E - E que você colocou alguma coisa acho que..., num quarto ponto que eu coloquei, que “...<i>daqui pra frente é só ir se aperfeiçoando, fazendo alguns ajustes.</i>” Eu coloquei que nestes dois últimos, dá a entender que estamos trabalhando no rumo certo, é isso?</p> <p>P2 - Eu acho que está no rumo certo sim, agora é só ir... é como se você tivesse feito um desenho qualquer e agora você vai dar alguns ajustes, que é o principal, porque se não tiver estes ajustes vai desmontar.</p>	
DP2-22	<p>E - Porque quando você faz um projeto do tipo GC, você tem que estar conversando com um, conversando com outro, tal, tal, tal... Mas você põe em prática, e as coisas começam a aparecer também nessa prática, aí é que vem aquele dia-a-dia da sala de aula, aquela coisa que você tinha colocado..., só que chega uma hora também que a gente fica meio perdida, então a gente busca a ajuda de um, busca a ajuda de outro, e...</p>	Relação teoria-prática na visão de “E”.
DP2-23	<p>E - Bom, você <i>propõe, como professora, para os alunos algumas idéias</i> (quinto) que eu queria colocar como sendo relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Você propõe incentivo à participação no GC; ➤ Você procura divulgar a importância do GC na sala de aula; ➤ O fato de estar atribuindo créditos para os alunos..., nisso você ressalta a idéia de que o professor está participando do grupo de uma forma indireta, apesar de você ter colocado que os créditos não são as coisas mais importantes, mas o fato do professor estar dando estes créditos mostra que ele está participando; ➤ Você procura mostrar para o aluno que, ele participando do grupo, ele vai ter condições de estar aprimorando seus conhecimentos, tendo uma espécie de enriquecimento cultural; <p>E eu tenho aqui anotado também o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respaldo para eles fazerem trabalhos no período de aula e não ficar com falta, por exemplo; ➤ Proporcionar a interação do aluno com a matéria. <p>Este último eu entendi como sendo... o grupo fazendo essa interação. Agora eu coloquei esses seis itens que você citou que são coisas que você,</p>	Idéias que P2 propõe como professora de ciências para ajudar o grupo. (5º aspecto positivo)

	como professora, procura fazer em função de ajudar o grupo dentro da sua sala de aula.	
DP2-24	<p>E - E às vezes, P2, quando eu comecei a fazer essa pesquisa, eu não conseguia enxergar, VOCÊ ACREDITA NISSO?! Eu olhava e pensava: o que os professores estão fazendo para ajudar o GC? Será que eles estão fazendo alguma coisa? O que a gente está fazendo para ajudar os professores?</p> <p>Então quando a gente começou a fazer a entrevista, eu não tinha noção..., essas coisas estão aparecendo e são coisas que estão fazendo a gente refletir muito sobre isso.</p>	Surpresas que a entrevista está proporcionando para “E”
DP2-25a	<p>E - Tem mais três aspectos positivos, o próximo seria que:</p> <p style="text-align: center;"><i>(sexto) “o GC é formado pelos alunos e alunos que estão se integrando ao grupo, que estão se integrando às experiências das atividades que o grupo está fazendo e esses estão tomando gosto e estão fazendo aquilo que eu te falei, estão divulgando, mesmo às vezes sem querer... um colega comentando com o outro...”</i></p> <p>Essa idéia eu entendi de que pelo fato do aluno estar interagindo com o grupo, ele está se integrando ao grupo e divulgando esse trabalho.</p> <p>P2 - A partir do momento que ele está interagindo com o grupo e gostando daqui, às vezes num papo informal, ele fala: “puxa! mas eu estou gostando tanto de fazer...”. Então começa, a partir de outros que estão fora, um interesse pelo grupo...</p> <p>E - E o contato com experiências como você colocou aqui... ele está vendo a experiência lá no grupo, às vezes, que se encaixa com a matéria que ele está vendo em sala de aula.</p> <p>P2 - São coisas do dia-a-dia que são muito importantes.</p> <p>E - Outra coisa que você colocou que eu achei importante é que:</p> <p style="text-align: center;"><i>(sétimo)“...não é a curto prazo que você vai conseguir resolver todos os problemas da escola, que você vai conseguir atingir cem por cento dos objetivos do grupo. Eu acho que é devagar, eu acho que você está no caminho certo.”</i></p> <p>E - Isso pra gente é um incentivo muito interessante.</p> <p>Eu quero deixar claro para você que este otimismo é muito favorável de um modo geral.</p>	Mais aspectos positivos que P2 vê no GC.
DP2-25b	<p>E - Outro aspecto que você colocou como sendo positivo foi que:</p> <p style="text-align: center;"><i>(oitavo) “...a escola tem muitos projetos... que trabalha bastante a interação de alunos, professores...”</i></p> <p>O fato de ter bastantes projetos a gente fica contente também.</p>	Aspectos positivos que P2 vê no GC e nos outros projetos da escola.
DP2-26	<p>E - Como negativo você só citou que:</p> <p style="text-align: center;">“A escola tem alguns projetos que são permanentes, mas na área de exatas são muito poucos.”</p>	Aspectos negativos em relação aos projetos da escola.

	<p>P2 - Poucos! E - Esse negativo... poderíamos ver o que podemos fazer para melhorar um pouco essa situação.</p>	
DP2-27	<p>E - Durante a entrevista, em nenhum momento eu pude detectar uma fala sua onde houvesse uma visão da universidade como sendo uma parceira do seu dia-a-dia como professor de ciências da escola pública; realmente essa visão não existia (ou não existe), ou as questões desencadeadoras que formulei não foram eficazes de forma que você tinha essa visão, mas eu que não pude detectar? Eu acho que a gente poderia conversar um pouco sobre isso. P2 - Eu não consegui nas suas perguntas detectar... Eu não consegui chegar numa resposta desse porte, eu acho que as suas perguntas não foram objetivas o suficiente para eu chegar nesse ponto. Se você tivesse feito as perguntas do tipo: O que você poderia estar fazendo para ajudar o grupo dentro ou fora da sala de aula... E aí entre tantas as coisas que a gente sempre faz, poderia estar falando de trabalhar num projeto integrando escola pública com a universidade pública também. E - Tá! P2 - Só que eu... Eu particularmente acho muito interessante esse tipo de projeto, só que eu acho que a pergunta não deu para eu chegar nesse ponto, tá!? E - Tá! Realmente, eu coloquei assim..., realmente é muito estranho, pois você é uma pessoa que luta muito pelo conhecimento e, como é que você explica o fato de estar fazendo curso, por exemplo, na “UPP”..., que você foi comigo algumas vezes, e não ter citado nada relacionado com a universidade na sua entrevista ...ficou um pouco estranho isso né?! P2 - Ficou! E - Talvez a pergunta que foi feita...</p>	Parecer de P2 sobre questões desencadeadoras.
DP2-28	<p>P2 - Eu também vou ser bem franca, eu acho que a universidade não está abrindo uma “deixa” pra gente. Sabe por quê? Eu gostaria de ter uma resposta de alguém, da universidade, de você que está lá dentro de alguma forma... Vamos supor que quero interagir meus alunos, vamos dizer, de terceiro colegial, com a “UIS” (universidade) ... Como é que eu vou chegar se eu não tivesse você lá me servindo de intercâmbio? Como é que eu vou chegar pra essa universidade? Então eu acho que a universidade tinha que ter uma proposta para as escolas, e aí, iria partir de nós mesmos, de estar interagindo com a universidade. Então, eu acho que mesmo se você tivesse feito essa pergunta eu iria falar é importante... E - Eu tentei não ser direto, né! P2 - NÃO FOI MESMO!! E - É, eu tentei não ser direto!</p>	Parecer de P2 sobre a relação Universidade-escola.
DP2-29	<p>P2 - Mas agora, a gente chegando nesse ponto, eu posso falar... É importante? É! Super importante! Mas como eu faria? E - O caminho? P2 - Qual seria o caminho? Nunca ninguém me disse nenhum caminho. Eu se tiver a oportunidade de trabalhar com meus alunos de terceiro colegial, por exemplo, eu não saberia como chegar até a universidade e que tipo de proposta eu teria de fazer para as universidades para a gente estar trabalhando em parceria, escola pública e universidade pública, tá!</p>	Importância que P2 acredita ter na relação com as universidades, mas destaca que não consegue enxergar o caminho.
DP2-30	<p>P2 - Agora eu tendo você lá, a gente pode ter alguma idéia e você estar intermediando o negócio, mas quantas escolas têm um “E”? E - Uma pessoa que tivesse fazendo.. P2 - Um “E” que eu quero dizer... Justamente! Uma pessoa que esteja lá e que pode estar fazendo esse tipo de intercâmbio.</p>	Importância que P2 vê de ter alguém como “E” dentro da universidade para poder fazer esse “abrir de caminhos” entre professores e alunos da escola pública e a

		universidade.
DP2-31	Então eu acho que nós somos pequenos perto da universidade.	Visão de P2 sobre a universidade
DP2-32	Então eu acho que seria legal e interessante se partisse da universidade que tem mestrandos, doutorandos,... que partisse algumas propostas e jogasse para as escolas públicas, que quisessem estar interagindo com eles, mas propostas legais, interessantes e, aí, cada escola pública iria optar por estar ou não participando, e aí eu poderia dizer se é ou não importante. Por exemplo, se eu falar..., aí, “E”, eu estou achando que a universidade...- Não, espera lá! Existe tal proposta, tal proposta,... O caminho está aberto e você não está indo porque não quer, P2. E - Certo!	O que P2 espera das universidades. Obs: visão aparentemente tecnicista de P2 em relação a U-E
DP2-33	P2 - Agora é complicado você ter que abrir o caminho né!? E - Tá! Eu entendo! P2 - Principalmente eu falo que eu me considero pequena perto da universidade. Como é que eu vou chegar lá, num reitor, sei lá quem? Outra, não sei nem por onde começar! Então nós não temos essa abertura, “E”!	Dificuldade que P2 vê para chegar até a universidade
DP2-34	E - Eu lembro que a gente tinha, em termos de contato com as universidades, algumas visitas que a gente fazia, a gente pegava... P2 - Tipo visitar a Hidroelétrica, como nós fomos há algum tempo atrás visitar a “UPP” e, a estação meteorológica, entendeu! E - Esse contato é uma coisa que a gente costuma fazer.	Caminho que “E” encontrou
DP2-35	(Quando “E” lembra que seus primeiros contatos com a universidade foram através de visitas, P2 diz:) P2 - Mas eu acho que ainda é muito pouco! E - Ele ainda é... P2 - Isso aí, é como você levar seus alunos, por exemplo, num parque de diversões qualquer que você vai lá levar, aquela coisa instantânea, momentânea; acabou, acabou... E - Quando você volta não tem nenhum vínculo com a universidade, nem com os alunos, nem com os professores... P2 - Não tem nenhum vínculo, não dá prosseguimento assim... Entendeu?	Caminho sugerido por “E” na visão de P2
DP2-36	P2 - Porque é assim, eu acho que tinha que ser alguma coisa que desse um vínculo e que aí, não que todos os alunos vão se interessar por continuar, mas aqueles que tivessem interesse... GENTE! E - E vamos colocar em termos de professor, nem todos os professores vão querer manter esse vínculo... P2 - Justamente! E - Mas aquele que tivesse vontade de manter o vínculo com a universidade de alguma forma ele pudesse ter.	Caminho que P2 sugere.
DP2-37	P2 - E principalmente no caso da escola pública... você sabe que a gente não está preparando alunos para o vestibular; NÃO ESTÁ, ENTRE ASPAS! Porque tem muito aluno ali que só...ele também... ele quer ter oportunidades. E se ele estiver nesse grupo, ele vai se esforçar o máximo se realmente ele tem interesse em progredir em termos de vestibular, em termos de universidades, em termos de carreira profissional, etc, etc. Entendeu?	Importância da formação desse tipo de caminho, na visão de P2, para o aluno da escola pública.
DP2-38	P2 - Eu acho que falta..., eu acho que as universidades não dão essa oportunidade pra gente. E - Abrir portas, criar caminhos... P2 - Não abre portas, não cria caminhos, e é complicado.	Visão de P2 sobre as universidades.
DP2-39	P2 - Eu ou outra meia dúzia de professores se não tivermos alguém lá dentro ou alguém que a gente possa... (contar) É complicado, eu não consigo!	Importância que P2 dá por conhecer alguém que está dentro da universidade, como “E”.

DP2-40	<p>E – P2, vamos tentar deixar claro para hora em que eu for fazer a análise desse trabalho, ta? Eu posso dizer que a universidade hoje na sua vida, ela está assim no passado quando você teve o curso de graduação, no futuro quando você procurar fazer um curso de especialização, de mestrado, mas num presente essa universidade está ausente. Eu posso concluir desse jeito?</p> <p>P2 - No presente?!</p> <p>E - No sentido de ela ser uma parceira sua dentro da escola...</p> <p>P2 - Da escola!</p> <p>E - No ensino fundamental e médio, no ensino de ciências da escola pública, eu posso colocar como ela ausente?</p> <p>P2 - Ela está ausente!!</p> <p>E - E essa ausência não se deve ao fato de você não ter vontade de ter essa parceria, mas talvez o como chegar lá, como criar esse caminho, como criar esses vínculos.</p>	Visão que P2 tem da sua relação com a universidade.
DP2-41	<p>P2 - O que, por exemplo, a “UPP”..., além de uma visita à estação meteorológica, além de conhecer as dependências, o que eles poderiam estar oferecendo pra gente? Pra gente que eu falo é professor e aluno.</p> <p>E - E outra coisa, não “pra gente” no sentido do seu mestrado, no sentido de... (cursos de pós graduação)</p> <p>P2 - Não! No sentido de estar ali no dia-a-dia.</p> <p>E - Na sala de aula!</p> <p>P2 - Sabe, levando mais conhecimento para os nossos alunos,...</p>	Visão de P2 sobre o que as universidades poderiam estar oferecendo para os professores de Ciências e alunos da escola pública.
DP2-42	<p>P2 -... eu falo que o nosso conhecimento perto daquele pessoal de lá é um grão de areia. Você entendeu? Então eu acho que...</p>	Visão de P2 sobre a universidade.
DP2-43	<p>E - Várias teses de mestrado são desenvolvidas, várias teses de doutorado são desenvolvidas, tudo em cima do ensino, da educação, do ensino fundamental e médio... Então a gente não tem ... (acesso) Não fica sabendo o que está acontecendo lá.</p> <p>P2 – Nós não ficamos sabendo de nada, “E”!</p>	Visão de “E” sobre os trabalhos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos nas universidades.
DP2-44	<p>P2 - Você sabe, inclusive tem aluno que termina o Ensino Médio, termina... e aí não tem uma noção... Eu, por exemplo, eu vou ser bem clara pra você, eu não tenho uma noção de como começar uma tese de mestrado. Então, eu acho que se eu tivesse mais oportunidades de estar vinculada a uma universidade seria muito mais fácil para mim, eu saberia pelo menos por onde começar.</p> <p>E - Tá!</p>	O que P2 espera de sua relação com as universidades
DP2-45	<p>P2 - Você entendeu? Nós não temos esse acesso!</p>	Visão de P2 sobre a universidade.
DP2-46	<p>E - Será que este Simpósio, o que vamos participar na semana que vem, será que essas entrevistas que estamos fazendo agora, será que isso..., o fato de eu ter ido lá fazer o mestrado que você colocou, isso conta para você como uma coisa boa no sentido dessa interação?</p> <p>P2 - Eu acho! É um grande passo!</p> <p>E - É um passo?</p> <p>P2 - Eu acho!</p> <p>E – Nós também não sabemos o caminho direito, mas... (estamos tentando)</p> <p>P2 - É aquilo que eu falo pra você, tudo que a gente vai fazer é pouco ainda, mas a gente tem que estar sempre caminhando... O que não pode é parar, e no sentido de vínculo Universidade-Escola nós estamos parados. Nós que eu quero dizer é professor e aluno. O professor ainda tem essas “válvulas de escape”, é um curso em “PP” (cidade), é um simpósio em “IS” (outra cidade), mas são coisas esporádicas da “U” (universidade).</p>	Visão de “E” e P2 sobre alguns passos que já estão sendo dados na direção dessa integração.
DP2-47	<p>E - Agora uma coisa bem interessante, você citou a idéia: “Não é toda escola que tem um Prof. “E”. Então vamos colocar assim, não é toda</p>	Comunicação entre as universidades e os

	<p>escola que tem uma pessoa fazendo mestrado que leciona na escola... Se não fosse, por exemplo, o caso de eu ter falado para você sobre o Simpósio...</p> <p>P2 - Eu não estaria sabendo!</p> <p>E - Você estaria sabendo sobre o simpósio?</p> <p>P2 - Não estaria!</p> <p>E - E é um simpósio voltado para a educação e voltado para o ensino fundamental e médio.</p> <p>P2 - Bom, você quer tirar uma base para isso? Você pega uma outra escola, por exemplo, vai ao “E” (escola pública) lá em “M” (cidade) e pergunta lá: “Gente, vocês fizeram inscrição para o simpósio que vai ter na “IS” no dia 26, 27 e 28...?” – “Que simpósio?”.</p> <p>E - Ou então, “vocês fizeram inscrição, no caso, para o curso que vai ter lá em “PP” ?”</p> <p>P2 - “Que curso?” Então não tem acesso!</p> <p>E - Então isso é uma coisa que eu posso colocar na minha... (dissertação)</p> <p>P2 - Pode! Falta de divulgação.</p> <p>E - Falta criar caminhos?!</p> <p>P2 - Falta de criar caminhos.</p>	<p>professores das escolas de ensino fundamental e médio, na opinião de “E” e P2.</p>
DP2-48	<p>P2 - Agora eu também acho, “E”, a título de sugestão, que talvez fique difícil para a universidade trabalhar diretamente com a escola, porque são muitas, não é mesmo? Mas se a universidade trabalhar com a Diretoria de Ensino (DE).</p> <p>E - Via DE chegaria...</p> <p>P2 - Via DE, cada uma no seu pólo...</p>	<p>Sugestão de P2 para melhorar a comunicação com as universidades.</p>
DP2-49	<p>P2 - Por exemplo, essa história do simpósio como foi feito... foi divulgado para a DE? As DEs tinham que passar para as outras escolas ou só as pessoas que estavam lá dentro (da organização do simpósio) que estavam sabendo?</p> <p>E - Você está perguntando?</p> <p>P2 - TÔ!</p> <p>E - Foi um simpósio bem restrito, porque acho que tinham, no caso, 200 pessoas ou 250 pessoas que podiam ser convidadas por causa do local onde eles iriam fazer o trabalho.</p> <p>P2 - Você está vendo!? Então, de certa forma você já respondeu tudo, tudo que eu te falei da prática.</p> <p>E - Eu tive acesso a três professores que eu podia convidar.</p> <p>P2 - Então, eu fui convidada, porque você estava lá, se eu não te conheço eu não estaria sendo convidada.</p> <p>E - Como muitos...</p> <p>P2 - Como muitos da nossa área não estão sendo convidados. Porque mais uma vez é uma coisa restrita, mas espera lá... se é um simpósio que é feito uma vez por ano ou duas vezes por ano...</p> <p>E - É o primeiro que está sendo realizado tá!</p> <p>P2 - Tá! O primeiro, mas olha lá, olha o número de pessoas, porque não? GENTE! Eles têm capacidade de arrumar um lugar... MAIOR!</p> <p>E - Por ser a primeira vez ainda não, mas mesmo assim...</p> <p>P2 - Ah! Tem sim, “E”! Eles não estão fazendo esse simpósio..., onde eles dormiram hoje e acordaram amanhã com a idéia do simpósio. Isso é mentira, “E”! Vamos ser bem claros..., isso aí é uma idéia que eles estão amadurecendo há algum tempo, tá!</p> <p>Então eu acho que eles deviam, por exemplo, ter feito um levantamento do número de professores interessados em estar participando, e, baseado no número de professores, achar um local adequado para o simpósio e deixar todo mundo que quiser participar. Todo mundo que tiver interesse, ter acesso.</p>	<p>Divulgação e organização do simpósio de “I” (cidade), na visão de P2.</p>

	<p>Agora faz uma coisa restrita, mas eu, você e a torcida do Flamengo sabemos que existem ene (N) coisas restritas... Então como é que uma escola pública tem interação com a Universidade tá! É hipocrisia isso, “E”!</p> <p>E - Na idéia seria assim, criar caminhos ou tentar fazer com que as coisas sejam viáveis, a divulgação, a comunicação...</p> <p>P2 - Mas criar, mas criar (mesmo), não criar só para o “HK” (escola centralizada) ou para o “JF” (outra escola centralizada), criar para todas, até para aquela “E” (escola periférica) lá em “M” (cidade) que fica lá no fim do mundo, pra “P” (outra cidade distante)... criar! Agora vai quem quer, você entendeu? Abrir o caminho...</p> <p>E a DE fazer um trabalho bem feito também e não se restringir à meia dúzia de escolas.</p>	
DP2-50	<p>E - Eu lembro, P2, que quando eu fui fazer o primeiro curso de capacitação foi via DE, a DE entregou o convite para as escolas...</p> <p>P2 - Esse que eu fiz na “UPP” também, que eu recebi o certificado agora, também foi assim...</p>	<p>Cursos de capacitação que foram bem divulgados pela DE.</p>
DP2-51	<p>E - Tá! Depois que você terminou o curso ficou algum vínculo com a universidade ou você foi para um lado e a universidade foi para outro?</p> <p>P2 - Inclusive há alguns meses atrás eu recebi um e-mail do Prof. “A” que foi na época um de meus professores.</p> <p>E - Então foi em “PP” (cidade)?</p> <p>P2 - Foi em “PP”, foi o “A”, o “PR” e a “M” (professores).</p> <p>E - Tá!</p> <p>P2 - Foi sobre eletricidade... Então o “A” mandou um e-mail, se eu queria fazer um curso nessa área, um curso on-line.</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Só que esse curso ia ser sorteado as vagas entendeu? E se havia interesse meu ou não, e se houvesse interesse que eu mandasse a resposta concordando com a taxa, não sei se eram vinte reais..., só que eu acho que não fui sorteada. Entendeu? Foi mais uma coisa restrita, então esse tipo de coisa não adianta nada fazer, “E”.</p>	<p>Relação de P2 com a universidade, depois que terminou o curso</p>
DP2-52	<p>E - Pode ajudar alguma coisa, mas é muito pouco.</p> <p>P2 - É muito pouco, e para a gente melhorar a educação em todos os sentidos, nós temos que dar oportunidade para todos... Agora é aquilo que eu te falei, vai quem quer, quem tem interesse, quem tem interesse em estar aprendendo vai estar como nós...</p>	<p>Visão de P2 sobre como estão sendo realizadas as seleções de participantes nos eventos de capacitação.</p>
DP2-53	<p>P2 - ... nós estamos pagando a inscrição do simpósio, nós vamos pagar nossas diárias, estamos correndo o risco de não ter esses dois dias liberados, você entendeu? Nós estamos indo por nossa conta e risco, por quê?</p> <p>E - Nós estamos indo sem ajuda de custo...</p> <p>P2 - Sem ajuda de custo, você entendeu?</p>	<p>Esforço para a participação em eventos de capacitação.</p>
DP2-54	<p>P2 - Mas nós estamos indo por nossa conta e risco, porque nós gostamos daquilo que a gente faz e eu acho, eu sou da tese.... Meu pai sempre dizia isso! Primeiramente, nem que você não tem uma casa para morar, mas se você é um médico, você tem que ter seu consultório perfeito, atualizado, sua profissão tem que estar atualizada, porque em cima daquilo é que vem o resto.</p>	<p>Visão de P2 sobre a importância da capacitação.</p>
DP2-55	<p>P2 - Então a gente está dispondo de dinheiro que às vezes a gente não tem, com o salário que a gente ganha..., às vezes não tem..., a gente está dispondo, investindo no nosso aperfeiçoamento.</p>	<p>Esforço para a participação no simpósio de “T” (cidade)</p>
DP2-56	<p>P2 - Então, eu acho que tem que abrir isso aí para todos.</p> <p>Agora uma coisa que a gente paga, a gente corre o risco, nós vamos..., agora uma outra coisa que é liberado, que tem ajuda de custo, aí é direcionado para meia dúzia? Não! Eu acho errado, porque quem tem</p>	<p>Visão de P2 sobre como estão sendo realizadas as seleções de participantes nos eventos de</p>

	<p>interesse, tanto vai participar daquele que é liberado e tem ajuda de custo quanto daquele que tem de pôr a mão no bolso. Aí é que você sabe quem tem interesse ou não.</p> <p>E - Na realidade deveria ser pensado ou repensado formas para criar estes caminhos.</p> <p>P2 - Eu acho!</p>	capacitação.
DP2-57	<p>P2 - E quando eu falo de professores efetivos, eu falo por isso, porque eu fico assim muito...</p> <p>E - “P”</p> <p>P2 - “P” da vida, porque esse curso que eu fiz e que recebi certificado agora, nós estávamos numa média de trinta professores e não tinha 50%. Que cinqüenta! Estou jogando alto! De professores efetivos, eram todos ACTs, tá!</p> <p>E - Era um pessoal que estava batalhando...</p> <p>P2 - Era um pessoal que estava procurando melhorar, e ninguém ali tinha comentado até interesse em fazer mestrado, porque estava todo mundo ali “engatinhando”, mas está todo mundo procurando melhorar, enquanto que os professores efetivos estão ganhando o deles na boa e tal, e não estão se interessando em estar se aperfeiçoando. Os cursos privilegiados são oferecidos para os efetivos e nós? O que somos? Eu acho que isso você pode colocar... (na sua dissertação).</p> <p>E - Eu acho interessante!</p>	Privilégio dos professores efetivos em participar dos cursos remunerados.
DP2-58	<p>P2 - É PARA SER COLOCADO ISSO LÁ HEIN, “E”!</p> <p>E - Mas não tem isso não! O que vou tirar são só os cortes que fiz de atender pessoas. O resto tudo entra...</p> <p>P2 - Mas eu acho que tem de ser colocado mesmo...</p> <p>E - Na realidade é uma forma de a gente colocar e cobrar nossos direitos.</p> <p>P2 - Eu acho!</p> <p>Porque tem muita gente que vai concordar com o que eu estou dizendo. Tem muita gente que tem vontade de estar interagindo tanto com o professor, como com a escola de um modo geral</p>	P2 cobra de “E” para que estes depoimentos não sejam eliminados da tese.
DP2-59	<p>P2 -... só que tem gente que vai falar: “VOCÊ É LOUCA?! VOCÊ VAI FALAR ISSO? Aí o estado vai mandar uns negócios aí pra nós, obrigando a gente fazer curso no recesso, VOCÊ FICOU LOUCA?!” Você sabe disso!</p> <p>E - Tem os dois lados!</p> <p>P2 - Tem os dois lados! Você entendeu?</p>	Preocupação de P2 com o que os outros professores vão falar se, por acaso, lerem seus depoimentos.
DP2-60	<p>E - Agora teria que criar um jeito para que essas pessoas que tenham vontade pudessem estar fazendo...</p> <p>P2 - E que não fosse aberto...</p> <p>E - Porque às vezes está sendo aberto para quem não tem vontade...</p> <p>P2 - Esse curso que eu fiz lá em “PP” (cidade) mesmo, nós só conseguimos chegar lá, nós ACTs, porque o número de vagas que deveriam ter sido preenchidas pelos efetivos não foi preenchido, porque eles não quiseram. Então primeiro os efetivos tá! Daí como a grande maioria não quis, sobrou para nós, não deveria ter sido assim, “E”!</p>	Como essas ações podem chegar às pessoas que fazem essas seleções para eventos de capacitação.
DP2-61	<p>E - Deixa-me falar uma coisa. A ajuda de custo acaba atrapalhando, não acaba atrapalhando?</p> <p>P2 - Olha! A ajuda de custo para mim foi muito pouco, não virou nada.</p> <p>E - Então, eu digo assim... vamos supor que tenha a ajuda de custo, será que... Apesar que se for uma ajuda de custo só para combustível...</p> <p>P2 - Essa para nós foi até uma ajuda de custo até razoável, acho que recebemos duzentos, duzentos e cinqüenta reais cada um.</p> <p>E - Eu estou pensando assim: você falou: primeiro os efetivos tem prioridade, depois os ACTs, se tivesse uma ajuda de custo gorda...</p> <p>P2 - Aí eles (efetivos) vão correndo!</p>	Ajuda de custo e a participação dos professores efetivos nos eventos de capacitação.

	<p>E - Às vezes o pessoal vai correndo sem interesse... P2 - Mas só que no recesso eles não vão! E - Ah! Entendi! P2 - Porque esse nosso foi no recesso! E - No recesso nem que tiver ajuda de custo... P2 - Não! Tinha ajuda de custo, e sabiam, a nossa ajuda de custo apesar de... (alta) E - Vai o pessoal que está interessado! P2 - Foi no recesso de junho de 2002 até dezembro de 2002, coisa de 184 horas... é, 184 horas tem no nosso certificado. E - Então você acha que essa é uma forma de garantir que o pessoal que vá pra lá é o pessoal que esteja interessado. P2 - Ah é! E - No recesso? P2 - Porque mesmo... E - A gente chegou à hipótese se não, não dá. P2 - Eu fui para lá e fiquei uma semana inteirinha, são só duas semanas nas férias de julho; eu fiquei a semana inteirinha, eu dormi na casa da sogra de uma amiga minha para não ficar viajando todo dia. E nós não tínhamos noção de quanto iria ser a ajuda de custo, que depois no final das contas veio um pouco aqui, um pouco ali, que foi muito bom... ajudou, mas se você colocar tudo na ponta do lápis, não virou muita coisa. Mas se a ajuda de custo fosse de 500 reais e fosse no recesso tem pessoal que não iria também. Agora com 500, três dias... E - E você ficar dispensadas das aulas... P2 - Ah!! Pode colocar o nome de todos eles, aí não sobra para nós que vamos pagar agora, que vamos pagar a diária, ficar lá no recesso, entendeu?! Aí não sobra! Isso eu acho que tinha de ser uma coisa a ser repensada. E - Eles levarem em consideração... P2 - Porque quem bola o curso, os critérios vêm de lá, né, “E”?</p>	
DP2-62	<p>E - Como a gente está indo agora no simpósio desse tipo..., que fossem criados vínculos!! P2 - Eu acho!! E - E esses vínculos te dessem direito, por exemplo, quando tiver alguma coisa, que você fosse convidado primeiro. P2 - Mas eu acho que isso aí é muito fácil, a gente pode mudar isso daí; “querer, poder e concluir...” Se eles quiserem, mas a gente tem que estar batalhando em cima disso. Tivemos a idéia..., chega para meia dúzia de professores que estiveram lá e vamos colocar isso para eles. Sabe por que isso dá? É questão de bom senso, de inteligência, eles precisam estar enxergando isso. E - Tá!</p>	<p>Criação de vínculos para quem participa de eventos de capacitação, mesmo sem remuneração ou nas férias, deixando para segundo plano o privilégio dos efetivos que só participam quando há boa remuneração ou quando os eventos ocorrem durante o período de aula.</p> <p>Obs: visão tecnicista de P2</p>
DP2-63	<p>E - Bom, P2, vamos fazer o seguinte oh! Eu quero dizer, P2, que você será, portanto uma peça muito importante no desenvolver do GC se puder ir detectando os pontos que o grupo poderá ir melhorando, com sugestões, etc. Tem duas frases suas e uma minha que eu queria ler para dar uma pensada no assunto e talvez mudar algumas coisas que a gente possa estar pensando. Uma delas você cita “<i>não estou sentindo falta de nada que vocês deveriam fazer</i>”. Tá! A proposta é a seguinte: Que a gente pudesse trocar o “vocês” por “nós”, então... É um convite! Eu coloquei também uma frase que eu quero citar daqui a pouquinho nesse sentido. Outra coisa que você colocou: “...eu acho que é devagar, eu acho que</p>	<p>Inclusão de P2 como agente atuante do GC.</p>

	<p><i>“você está no caminho certo.”</i>, de novo você cita a palavra “você”, então a proposta é, vamos ver se a gente consegue trocar esse “você está no caminho certo” por “nós estamos no caminho certo”, tá!</p> <p>Eu pequei também quando falei o seguinte oh! <i>“você está vendo o grupo de lá de fora para cá, eu estou dentro do grupo olhando para fora”</i>. Então até que eu considero importante a sua idéia de estar vendo de fora, mas na realidade, você é professora do “JF”, eu sou professor do “JF”, você é da área de ciências, eu sou da área de ciências; a gente tem um GC no “JF” e esse grupo de ciências está vinculado a uma filosofia pedagógica do projeto “Errando que se Aprende” – ERRARE/GC – então a idéia seria a gente trocar realmente esse você ...</p> <p>P2 - Por nós!?</p> <p>E - Por nós! Então fica o combinar nesse sentido..., da gente tentar trocar essa idéia e a gente começar a trabalhar juntos nesse projeto. Eu coloquei assim: “propor para a professora para que ela acolha a turma da manhã”, pois eu não estou tendo acesso a essa turma. Eu coloquei “TOPA?” Eu não sei como vai funcionar isso pra você.</p> <p>Eu queria primeiro que a gente trocasse esse “você” por “nós” e depois você pensasse no assunto dessa história da turma da manhã.</p>	
DP2-64	<p>E - Eu tive na turma do noturno praticamente quase 740 créditos atribuídos nesse bimestre, 2º bimestre de 2004..., na turma da manhã eu não tive um crédito, P2. Eu não sei se foi boicote, eu não sei se foi ciúme...</p>	Hipótese de “E” para a não participação da turma da manhã do GC durante o 2º bimestre de 2004.
DP2-65	<p>P2 - Bom, eu topo coordenar a turma da manhã, mas com uma condição.</p> <p>E - A gente pode negociar essa condição.</p> <p>P2 - Não, a minha condição não tem negociação.</p> <p>E - Então tudo bem, P2, eu acho que dá para entender a boa vontade, eu sei que essa condição que você quer fazer é para o bem do grupo, eu tenho certeza disso.</p> <p>P2 - Você sabe por que é para o bem do grupo, “E”? Pelo seguinte, porque o grupo estando bem organizado ele só vai ser mal visto por aqueles que realmente... não vai importar a opinião dessas pessoas pra nós, entendeu? Agora se o grupo não tiver uma organização e rédeas, você entende? Disciplina como todo grupo.</p> <p>E - Organização! Tem que ser compromissado!</p> <p>P2 - Disciplina, “E”! Tem que ter disciplina! Os integrantes do grupo têm que ter disciplina porque eu posso chegar aqui organizar tudo, distribuir tarefas, distribuir horários e depois qual é a disciplina dos integrantes? Então a organização pode até ter, mas tem que ter disciplina pra mim. No meu entender na disciplina entra o compromisso com a escola, com o grupo, com as outras disciplinas. Então eu acho que a gente tem que chegar junto com os nossos integrantes do grupo.</p> <p>Na verdade quando eu pego uma coisa,... (pega para valer)</p>	Condições de P2 para coordenar a Equipe de Organização (turma da manhã) do GC.
DP2-66	<p>P2 -... eu sou ariana, e ariana ...</p> <p>E - Eu também sou ariano!</p> <p>P2 - Você é ariano? Ariano nasceu para mandar!</p> <p>E - Não sei! É?</p> <p>P2 - É! Nossa! E uma das... A personalidade do ariano é mandar, a minha mãe fala desde pequena... Só que acho que até para mandar tem que saber mandar..</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Ta!</p>	P2 fala sobre sua personalidade.
DP2-67	<p>P2 - Então se você for organizar um grupo..., só que você tem que saber organizar de forma que o dia em que alguém falar alguma coisa, e se eu estou ciente do trabalho que eu estou fazendo, e alguém falar: “Mas aquele grupo!!” Vai entrar por um ouvido e sair pelo outro, ou então, eu</p>	Visão de como organizar um grupo e preocupações de P2.

	<p>vou até chegar junto, falar assim “Oh! Escuta! O que está faltando? O que está pegando no grupo?” Eu vou questionar porque quando eu abraço uma causa eu vou até...(o fim!)</p> <p>E - Acho que eu vou ter prazer de trabalhar com a Srª P2!</p> <p>P2 - Você está falando do grupo? Por quê? O que precisa melhorar? Aí eu quero que se justifique, se essa pessoa não se justificar, eu vou falar assim “Olha, então você pára, porque se não nós não vamos...(nos dar bem). Você sabe, porque é aquela história não é? Para ajudar...(ninguém ajuda, mas para dar palpites ou falar mal tem várias pessoas)</p>	
DP2-68	<p>E - Você lembra do... Não sei se você era do “F” (escola) nessa época... Na época da revista VSA, ninguém sabia como organizar... o dia que o grupo falou que iria...(organizar muitos criticaram)</p> <p>P2 - Eu acredito que até hoje tem gente que não sabe. Outro dia, até a “C” (professora de geografia do “JF”) me perguntou, e eu estava assim meio atarefada numa coisa que eu tenho em sala..., eu falei: “o “E” está na sala do grupo desce lá e fala com ele e tal”.</p> <p>E - A “C” recebeu carteirinha já né, “AD” (câmera-man)? (R: Sim!)</p> <p>P2 - Porque tem professores ainda que não sabem...(como retirar revistas da sala do GC)</p> <p>E - Não! Tem que divulgar!</p>	<p>“E” cita um exemplo de organização baseando-se num dos projetos do GC.</p>
DP2-69	<p>P2 - Então isso é uma das coisas que... então eu topo nessa situação, vamos sentar e evitar, “E”...</p> <p>E - E isso é uma coisa que nós vamos ter que conversar bastante.</p> <p>P2 - E evitar...</p> <p>E - Se você topou de conversar já está bom.</p> <p>P2 - Eu topo de conversar...</p> <p>....e um dos fatores é assim, evitar que esses trabalhos com integrantes do grupo, que são os alunos do “JF”, sejam feitos em aula para evitar problemas com outros professores, porque uma ou outra todo professor é tolerante.</p> <p>E - Tem hora que vai precisar, P2, já vou te adiantando.</p> <p>P2 - Não! Tudo bem! É isso que eu estou dizendo, uma hora ou outra todo professor é tolerante.</p> <p>E - Tem que ser com disciplina como você colocou!</p>	<p>Exigência de P2 para coordenar a Equipe de Organização (turma da manhã) do GC.</p>
DP2-70	<p>P2 - Só que agora justamente temos que começar a observar... eu sou muito observadora! Temos que começar a observar aqueles alunos que estão no GC, mas que estão..</p> <p>E - Usando o nome do grupo para sair da sala de aula.</p> <p>P2 - Abusando! Usando não! Abusando do nome do grupo para estar fora da sala de aula...</p>	<p>Como P2 percebe a relação de alguns alunos para com o GC.</p>
DP2-71	<p>P2 - ... e está deixando outros professores: “mas o que esse “E” está pensando que ele é?”</p> <p>E - Falando mal do grupo!</p> <p>P2 - E na verdade falando mal do grupo não, porque a gente sabe que você está liderando o grupo, daí então eles falam: “Mas e o “E”? O que o “E” pensa? Que é assim?” Então é aquilo que eu falei para o “AD” (aluno da manhã), eu acho que a gente tem que conciliar o aprender dele na escola com o grupo. Se o grupo está atrapalhando ele ali no dia-a-dia da sala de aula, ele não está conseguindo dar conta, nós vamos ter que conversar, mudar de função, ou sabe... Alguma coisa desse tipo.</p> <p>E - Tá!</p>	<p>Como P2 percebe a visão de alguns professores em relação ao GC.</p>
DP2-72	<p>P2 - Mas topo!</p> <p>E - Topa?</p>	<p>Momento do acordo</p>

	<p>P2 - Topo! Tá topado!</p> <p>E - Eu confio nisso! Tá! Estou gostando de ver essas idéias!</p>	
DP2-73	<p>E - Para encerrar, P2 (prometo!) Depois da entrevista mudou alguma coisa no seu modo de pensar, isto é, esta entrevista serviu para abrir seus olhos para algo que você não estava vendo? Você acredita que esta entrevista, de um modo geral, está ajudando o grupo e, por sua vez, a escola, os alunos e professores da escola?</p> <p>P2 - Eu acho que está!</p> <p>E - Eu queria que você falasse assim: "bem bastante" a respeito disso, pois isso me interessa muito saber. Essa entrevista, de um modo geral, ela está sendo válida para alguma coisa dentro da nossa escola, dentro do seu trabalho, pra ajudar essa molecada toda que está por aí?</p> <p>P2 - Eu acho que esta entrevista está sendo muito válida, primeiro porque eu pude expor para você algumas das minhas idéias, sobre o que eu penso a respeito da nossa interação com as universidades, que eu acho muitíssimo importante...</p>	Importância dessa entrevista
DP2-74	<p>P2 - ... um caso a citar..., o grupo de ciências deveria estar assim, 80%, de certa forma, vinculado à universidade</p> <p>E - Certo!</p> <p>P2 - Tá! Mas pra que possa isso acontecer, nós temos que ter alunos disciplinados tal, tal, tal...</p>	Relação do GC com as universidades, na visão de P2
DP2-75	<p>P2 - Então eu acho que essa entrevista serviu para que, no final das contas, eu colocasse para você o que penso a respeito...</p>	Importância dessa entrevista
DP2-76	<p>P2 - que tem caso dentro do grupo de ciências que não tem esse alicerce que eu te falei, que não dá para continuar e que não adianta a gente... (fechar os olhos/teimar)</p> <p>E - Mudança que tem de ser feitas tem de ser reestruturada!</p> <p>P2 - É! Só que eu acho assim, "E", que estas mudanças têm que ser feitas para ontem...</p> <p>Tá! Nós não podemos ficar que nem político, ir só prometendo as coisas, ir adiando e protelando... Então nós temos que chegar... E vai ter de cortar coisas que vai ser difícil você chegar pra fulano e cicrano e falar: "Olha! Não tem condições de você ficar no GC?!". Vai? Tá! Só que a gente não pode ficar pensando... Eu acho que a gente tem que pensar num perfil profissional.</p> <p>Então nós não vamos excluir a pessoa...</p> <p>E - Não!</p> <p>P2 - Nós vamos assim..., vamos convidar ela a mudar, e vamos dar uma outra atividade, você entendeu? Que exija menos.</p> <p>E - E outra, se ela não tiver compromisso de trabalhar em função do grupo, e saber que está num grupo e que no grupo tem disciplina...</p>	Visão de P2 sobre o GC
DP2-77	<p>P2 - Eu acho que essa entrevista foi boa, porque eu consegui colocar para você aquilo que penso... você conseguiu entender um pouco do que penso, você conseguiu...</p> <p>E - Essa história (oportunidade de perceber) de trocar o "você" por "nós", eu acho que é um ponto muito positivo também.</p> <p>P2 - É muito importante!</p> <p>E - E partiu dessa entrevista, se não fosse essa entrevista talvez a gente não tivesse...</p> <p>P2 - Porque veja bem, "E", o fato de ter a carteirinha do grupo e de certa forma falar que eu faço parte é uma coisa... Agora você me dá a liberdade pra gente trabalhar juntos, pra gente dirigir junto o grupo é diferente.</p>	Importância dessa entrevista
DP2-78	<p>P2 - Inclusive foi até interessante essa pergunta que você falou de mudar por "nós", porque ontem a "LI" a professora de português (da escola "JF"), foi num curso de capacitação a respeito de drogas e ela se afastou agora, e aí a "ML" (Coordenadora pedagógica da escola "JF") falou</p>	Envolvimento de P2 com o GC devido à entrevista.

	<p>assim: “E agora, ‘LI’, você se afastou e quem vai tocar esse projeto?” Aí ela falou: “Eu vou passar para a P2” Aí diz que na hora a “ML” falou: “Mas tudo a P2! Tudo a P2!.” Daí a “L” (diretora da escola “JF”) falou assim: “Mas a P2 está envolvida com o GC.” Então quer dizer, a “L” já tinha percebido o meu envolvimento com o GC, mas eu mesmo não tinha percebido! Porque eu não estou (me) sentindo... (do GC).</p>	
DP2-79	<p>E - Eu estou com as mãos amarradas, P2, sabe!?</p> <p>P2 - Eu não estava me sentindo como integrante do grupo, “E”.</p> <p>E - Eu estou me sentindo um pouco com as mãos amarradas, foi muita coisa que você tem vontade, mas você fica com medo de magoar, aí vem pra cá, corre pra lá....</p>	<p>Angústias de “E” que puderam ser liberadas durante a entrevista.</p>
DP2-80	<p>E – Bom, de um modo geral a escola ganhou com essa entrevista?</p> <p>P2 - Eu acho que se ela não ganhou, ela vai ganhar, eu acho que ela tem..., vamos dizer assim..., de imediato ela não ganhou tá! Mas se a gente for pensar e repensar em tudo que foi feito nessa entrevista, tudo que foi dito, tanto por mim, quanto por você, eu acho que a escola só tem a ganhar.</p> <p>E - Da minha parte eu vou fazer o possível pra dar tudo certo!</p> <p>P2 - E eu faço..., eu costumo fazer até o impossível, “E”.</p> <p>E - Tá bom! P2, eu agradeço, eu acho que essa molecada tem muito a ganhar com tudo que a gente está fazendo.</p> <p>P2 - Com certeza!</p>	<p>Importância dessa entrevista</p>
DP2-81	<p>E - Às vezes a gente fala: “Ah! O “E” está fazendo mestrado, o interesse dele é o mestrado” Eu posso te garantir o seguinte: o meu interesse é fazer com que a nossa escola seja um modelo para que outras escolas trabalhem com essa mesma filosofia.</p>	<p>Preocupações e objetivos de “E” que estão podendo ser expostos durante a entrevista.</p>
DP2-82	<p>P2 - Eu acho que você pode unir o útil ao agradável, eu acho que você pode fazer mestrado e ajudar a escola.</p>	<p>Visão de P2 sobre as preocupações e objetivos de “E”.</p>
DP2-83	<p>E - Eu chegar para você e falar que eu não tenho interesse no mestrado é mentira, eu tenho interesse. Eu não tenho vontade de dar aulas em universidades tá! Não tenho vontade! Fico me questionando muito se dar aulas em universidade é uma coisa interessante ou se não é. O que tenho vontade é poder ter acesso ao mestrado em função de cada vez melhorar mais um serviço que eu já tinha começado muito antes do mestrado, que é o projeto ERRARE, o projeto GC e assim por diante.</p> <p>P2 - Eu acho importante!</p>	<p>Preocupações e objetivos de “E”</p>
DP2-84	<p>E - Então, obrigado P2!</p> <p>P2 – Disponha, “E”!</p>	<p>Agradecimentos</p>