

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E A REPERCUSSÃO DOS RELATÓRIOS CRÍTICO- REFLEXIVOS À LUZ DE PAULO FREIRE

*Bento Selau (UNIPAMPA)**

*Lúcio Jorge Hammes (UNIPAMPA)***

*Silvana Maria Gritti (UNIPAMPA)****

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as repercussões da execução dos Relatórios Crítico-Reflexivos, construídos no âmbito da modalidade de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu/UNIPAMPA), à luz de conceitos freireanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental. Coletaram-se, aleatoriamente, oito trabalhos de conclusão de curso e os dados foram trabalhados pela análise textual discursiva. As repercussões evidenciam a proximidade das categorias freireanas, estabelecendo um diálogo fecundo entre a teoria e a prática, construindo alternativas e afirmando uma autonomia que não é concedida e nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se. Os resultados apontam que a metodologia da pesquisa no PPGEdu apresenta desafios, tensionamentos e ensinamentos em relação às metodologias historicamente construídas e socialmente legitimadas, pois se constata o envolvimento do pesquisador e o protagonismo dos sujeitos participantes.

Palavras-chave: Educação. Conceitos freireanos. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

THE PROFESSIONAL MASTERS IN EDUCATION AND THE IMPACT OF CRITICAL-REFLEXIVE REPORTS IN LIGHT OF PAULO FREIRE

This work aims to identify the impact of the implementation of Critical-Reflexive Reports, set up in the PPGEDU/UNIPAMPA professional master's in light of Freire's concepts. This is a qualitative research, which used the documentary research approach. It was randomly collected eight course final papers and the data were worked by discursive textual analysis. The repercussions show the proximity of freire's categories, establishing a fruitful dialogue between theory and practice, building alternatives and

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Defectologia de Vygotski. E-mail: bentoselau@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. E-mail: luciojh@gmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. E-mail: silvanagritti@gmail.com

claiming an autonomy that is not granted and not protected, but it is built on the action. The results show that the methodology of research in PPGEDU presents challenges, tensions and teachings regarding the historically constructed and socially legitimated methodologies, as it is verified the involvement of the researcher and the role of the participating subjects.

Keywords: Education. Freire's concepts. Pedagogical intervention.

RESUMEN

EL MÁSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN Y LA REPERCUSIÓN DE LOS INFORMES CRÍTICO-REFLEXIVOS A LA LUZ DE PAULO FREIRE

Este estudio tiene como objetivo identificar las repercusiones de la elaboración de los Informes Crítico-Reflexivos, construidos en el ámbito de la modalidad de la maestría profesional do PPGEDU/UNIPAMPA, a la luz de conceptos freireanos. Se trata de una investigación cualitativa, que utilizó el abordaje de la investigación documental. Se colectaron, aleatoriamente ocho trabajos de conclusión de curso y los datos fueron trabajados por el análisis textual discursiva. Las repercusiones evidencian la proximidad de las categorías freireanas, estableciendo un diálogo fecundo entre la teoría y la práctica, construyendo alternativas y afirmando una autonomía que no es concedida y tampoco tutelada, pero que se construye en el hacerse. Los resultados apuntan que la metodología de la investigación en el PPGEDU presenta desafíos, tensiones y enseñanzas en relación a las metodologías históricamente construidas y socialmente legitimadas, pues se constata el involucrimiento del investigador y el protagonismo de los sujetos participantes.

Palabras claves: Educación. Conceptos de Freireanos. Intervención pedagógica.

Introdução

Discussões sobre a educação contemporânea exigem constante avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e a proposição de ações que contribuam para o desenvolvimento da educação. Para a qualificação desses processos é importante fortalecer a formação permanente dos profissionais envolvidos nas ações educativas.

A necessidade da formação de professores surge com o desenvolvimento do sistema educacional nas sociedades modernas. Saviani (2009) destaca como um dos primeiros estabelecimentos de ensino destinado à formação de professores o Seminário dos Mestres que teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims. Contudo, apesar da constatação da necessidade e iniciativas particulares, a resposta institucional se dá apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. Desta experiência deriva o processo da criação de

Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Uma formação permanente, que não finda com a conclusão do curso, é uma das propostas defendidas por Paulo Freire. Para este autor, a formação permanente é aspecto inerente à profissão docente. Para Freire (1997, p. 19), “[...] Esta atividade [docente] exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. [...] formação que se funda na análise crítica de sua prática”. Importante o destaque que o autor dá para o fato de que esta formação permanente aconteça ligada à própria prática. O educador que faz reflexão sobre sua própria atividade tem todas as condições de produzir conhecimento. Todavia, como conduzir a prática docente e, ainda, produzir conhecimento? Quais as repercussões destes trabalhos produzidos pelos professores da educação básica (pública)? O segundo questionamento está

incluído no núcleo que envolve este trabalho, e inclui a descrição dos métodos desta pesquisa e os resultados; o primeiro, à organização do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), e será debatido na sequência.

Em 2012, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aprovou o Mestrado Profissional em Educação proposto pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Assim, a Unipampa começa a oferecer a formação de professores em nível de mestrado, acolhendo professores em efetivo exercício vinculados às redes públicas (federal, estadual e municipal) que sejam egressos de cursos de licenciatura.

O PPGEdu/Unipampa surge com o reconhecimento dos docentes do campus Jaguarão às demandas identificadas nas escolas públicas da região Sul do Brasil. O PPGEdu tem por objetivos: formar profissionais com visão ampla dos fenômenos educacionais, em diálogo com práticas sociais, econômicas e culturais que caracterizam o mundo do trabalho, aptos a produzir conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos que contribuam para a garantia do direito de todos à educação; desenvolver tecnologias educacionais voltadas à intervenção prática nos campos da gestão educacional; formular e implementar políticas, programas e projetos educacionais, como também formular, acompanhar e avaliar políticas e programas educacionais.

A Portaria Normativa nº 17, de 2009, da Capes (BRASIL, 2009), em seu Art. 4º, destaca como um dos objetivos do mestrado profissional “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”. Assim, este PPGEdu organizou-se, em seus editais para processos seletivos, para oferta de vagas exclusivas para professores que atuam na educação básica da rede pública.

Junto à realização de componentes curriculares, o formato do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) colabora para a formação do pesquisador e professor, em formação permanente. Este TCC constrói-se com os itens necessários para a composição de um relatório de pesquisa. Em seu Art. 7º, inciso VIII, § 3º, a Capes orienta que “o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em

diferentes formatos [...] de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes” (BRASIL, 2009). A partir desta orientação, o PPGEdu adota como TCC o Relatório Crítico-Reflexivo.

O procedimento metodológico eleito para as investigações ocupa lugar especial quando da elaboração do projeto de pesquisa e no momento da descrição final da investigação, quando da apresentação do TCC (o Relatório Crítico-Reflexivo). Para obedecer às normas regimentais do PPGEdu, metodologicamente, deve se tratar de uma pesquisa intervencionista (CASSANDRE, 2012; SANNINO, 2011; SANNINO; SUTTER, 2011;) e, mais especificamente, de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al, 2013).

A metodologia intervencionista, ou “intervenção”, tem sido cada vez mais apresentada como proposta de procedimento metodológico para a condução de pesquisas para a área da Educação. O documento de área da Educação vigente,¹ por exemplo, indica como Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos, de Mestrado Profissional, como Atividade Técnica e de Pesquisa, “projetos de intervenção” e “atividades de intervenção”, colocando em evidência,² assim, a proposta metodológica intervencionista para ser utilizada como procedimento metodológico nos TCC nos programas de pós-graduação da área da Educação/Mestrados Profissionais.

É importante destacar que se entende que os “projetos de intervenção” são aqueles trabalhos desenvolvidos como projetos de pesquisa, aqueles escritos que definem as linhas de ação de uma pesquisa a ser realizada, propostos anteriormente à realização da investigação propriamente dita. Tais projetos têm descritos os dados referentes ao pesquisador responsável, a instituição ao qual se vincula, o resumo, a introdução, os objetivos,

1 Documento elaborado pela Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para orientar a avaliação de Programas de Pós-Graduação do Brasil (área Educação, nível *stricto sensu*/2013).

2 Usou-se a expressão “colocando em evidência” porque ela não se apresenta a determinar a abordagem de pesquisa. Por meio da Portaria nº 17, de 2009, Art. 7º, inciso VIII, § 3º, a Capes orienta que “o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos [...] de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes” (BRASIL, 2009).

as justificativas, a descrição dos procedimentos metodológicos a serem empregados, uma breve revisão teórica, o cronograma, a apresentação das referências citadas e possíveis apêndices (o termo de consentimento livre e esclarecido, a carta de aprovação do comitê de ética etc.). Não há proposição de resultados: em alguns projetos, entretanto, apenas a descrição de resultados esperados. As “atividades de intervenção” são escritas que objetivam apresentar o relatório de pesquisa (o TCC), e ocorrem ao final do processo de pesquisa. Apresentam, necessariamente, os resultados da investigação como trabalho final, elaborados como relatórios de pesquisa (tal como aqueles apresentados em dissertações e teses, ou nos nossos Relatórios Crítico-Reflexivos). Fundamentalmente, considera-se que trabalhos que utilizaram a metodologia intervencionista como abordagem de pesquisa, descreveram todos os itens que devem deixar clara a investigação realizada, são pesquisa.

Não obstante a difusão da intervenção como proposta de procedimento metodológico para a condução de pesquisas para a área da Educação, destaca-se a oportunidade de esclarecer as bases teóricas da metodologia intervencionista, ao qual se filia. A metodologia intervencionista está relacionada, fundamentalmente, ao trabalho de Engeström (2011). De acordo com Daniels (2008), as intervenções, propostas por Engeström (2011), capacitam a construção de novos instrumentos e de atividades em níveis individuais e coletivos. Para Engeström (2011), Sannino (2011) e Sannino e Sutter (2011), sua proposta metodológica intervencionista tem raízes no método genético-experimental de Vygotski (1997, 1999), e é derivada da teoria da atividade de Leontiev (1983, 2004). De acordo com Daniels (2008, p. 183), “a essência dessa abordagem é que indivíduos são colocados numa situação em que um problema é identificado e eles também são munidos de ferramentas para solucionar o problema, ou de meios pelos quais possam construir ferramentas para solucionar o problema”.

Como procedimento metodológico, a intervenção, tal como proposta por Engeström (2011), tem sido utilizada em diferentes áreas (Psicologia, Administração, Educação, entre outras). Para a área da Educação, chama-se atenção para a proposta apresentada por Damiani e colaboradores

(2013), denominada pesquisa do tipo intervenção pedagógica. A pesquisa do tipo intervenção pedagógica foi proposta com base em dois princípios epistemológicos propostos por Sannino (2011): o princípio da dupla estimulação e o da ascensão do abstrato ao concreto. O primeiro princípio decorre da compreensão vygotkiana (VYGOTSKI, 1997) de que as interações humanas com o meio não são necessariamente semelhantes àquelas propostas nos estudos reflexológicos – do tipo estímulo-resposta –, uma vez que o ser humano vale-se de ferramentas culturais para a resolução de problemas; o segundo, da proposição marxiana (MARX, 1983) de que a realidade (concreta) deve ser analisada com base em categorias abstratas (teóricas).

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica exige que o pesquisador, após a elaboração do projeto de pesquisa, implemente a proposta de trabalho pedagógico, descrevendo-o minuciosamente para, então, avaliá-lo de acordo com os preceitos científicos. Então, torna-se possível dizer que ocorre uma divisão bem clara na sua sistematização metodológica, da seguinte maneira: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. Essa divisão é sugerida por Damiani e colaboradores (2013, p. 60), da seguinte maneira:

Assim, para que o relatório de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes.

Tal método emerge como um procedimento que propõe novas práticas pedagógicas – ou o aperfeiçoamento das existentes –, por meio das quais são testados conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que permitem ao professor/pesquisador avaliar essas novas práticas e produzir conhecimento pedagógico. Esse tipo de pesquisa intervencionista, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, tem sido utilizada com sucesso em diferentes investigações, na área da educação, como se observa nos trabalhos de Dariz (2013), Neves (2012) e Rochefort (2012).³

³ Para citar apenas alguns.

Após quatro anos do andamento do curso, na modalidade profissional, com TCC produzidos a partir de intervenções, parece justificável a realização de uma investigação que procure avaliar as repercussões destes Relatórios Crítico-Reflexivos. Assim, procura-se responder ao segundo questionamento feito anteriormente (Quais as repercussões destes trabalhos produzidos pelos professores da educação básica (pública)?), dando sequência ao escrito.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem como objetivo identificar as repercussões da execução do TCC por meio dos Relatórios Crítico-Reflexivos de alunos, construídos no âmbito da modalidade de mestrado profissional do PPGEdU/Unipampa, à luz de conceitos freireanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4-5) citam que “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Para Severino (2007, p. 122-123), na pesquisa documental “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Seguindo essas formulações, podem ser considerados documentos úteis para o desenvolvimento de investigações que utilizam a abordagem citada, os relatórios de diferentes ordens e instituições, os documentos legais, os e-mails, entre outros documentos que se mostrarem úteis para o alcance do objetivo enunciado. Gil (2009), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Oliveira (2007) compreendem, fundamentalmente, que a pesquisa documental recorre a dados originários de fontes primárias, isto é, que não receberam tratamento científico.

Seguindo as formulações de Gil (2009), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Severino (2007) e Oliveira (2007), a seleção dos documentos buscou envolver aspectos atinentes aos TCC, nomeados no PPGEdU como Relatórios Crítico-Reflexivos. Coletaram-se, aleatoriamente, oito trabalhos de conclusão de curso, que integram um total de 40 TCC do PPGEdU.

Os dados foram trabalhados pela análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), constituída com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), mas também utilizando elementos de análise do discurso. Esse modelo de análise foi descrito por Moraes (2003, p. 202) como “uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido corpus”. As categorias emergentes foram: Repercussões constatadas nos TCC cujas propostas ocorreram na escola; Nos sistemas de ensino; Nas Secretarias Municipais de Educação.

Repercussões constatadas nos TCC cujas propostas ocorreram na escola

As repercussões que o mestrado tem produzido na região, atendendo profissionais que atuam nas unidades escolares, destacadas por meio da categoria citada, foram organizadas nas subcategorias: A participação de todos; Integração do grupo e amorosidade; Práxis.

A participação de todos os professores nas atividades da escola (reuniões de planejamento, formação e trabalho) não é unânime. Quer dizer que, em alguns espaços escolares, há claro desinteresse na participação coletiva. No TCC de Norma,⁴ a autora indica que “nas reuniões anteriores [à implementação do projeto de intervenção], os professores não tinham uma participação tão efetiva e não se sentiam tão motivados a comparecer”. A participação de todos refere-se aos resultados que mostram que a intervenção oportunizou com que os professores se envolvessem com mais interesse e intensidade nas reuniões e encontros de formação realizados nas escolas. Os resultados dos trabalhos de Norma e Carla são exemplos que demonstram os sentimentos de quem participou:

Na análise realizada nos pareceres descritivos, as falas dos professores retratam a satisfação em participar das reuniões. O prof. 1A – ‘destaca encontros interessantes e menos frios’. As palavras ‘menos frios’ referem-se à parte da reunião destinada à reflexão do ‘eu’ e interação do ‘nós’ na qual foram apresentadas as atividades diferenciadas [...]. O prof.

4 Os nomes dos sujeitos são fictícios.

3A define as reuniões como ‘proveitosas, proporcionando um espaço para discutir, refletir, trocar ideias e experiências’ [...]. O relato do prof. 6A salienta o quanto cada momento é capaz de nos transformar, quando diz que ‘nas reuniões que tenho participado sempre me (sic) acrescenta algo novo, pois nunca saímos iguais, como quando chegamos’. (NORMA).

As formações na perspectiva colaborativa definiram características que foram apreciadas pelo grupo de gestoras e também demonstraram que o trabalho nessa perspectiva trouxe qualidades para os momentos de encontro e estudo. Foram destacados aspectos tais como: a possibilidade de trabalhar com pequenos grupos, o contato, troca, diálogo, compartilhamento de ideias, apropriação, proximidade com o conteúdo, fortalecimento do grupo, elaboração de soluções e ideias novas e a corresponsabilidade de ações. (CARLA).

Nas atividades desenvolvidas nesses dois TCC, observou-se uma atenção especial aos docentes, de forma com que seus posicionamentos pudessem ser valorizados. Essa atenção especial foi dada no momento das atividades em que puderam ser ouvidos, manifestar suas opiniões, expor suas ideias, relatar suas práticas de forma espontânea e participar de forma descontraída das reuniões pedagógicas.

As características acima citadas foram o diferencial das propostas intervencionistas que procuraram oportunizar formação e estudo que respondessem à demanda real das escolas, uma vez que os professores, sujeitos da pesquisa, foram consultados sobre os assuntos a serem debatidos. Nas suas reflexões finais, Norma compreendeu que:

A partir do instante em que nos reunimos com o propósito de discutir, refletir, socializar práticas, estamos compartilhando um objetivo que se encaminha para ser comum ao ambiente que (sic) estamos inseridos e, ao socializar atividades, abrimos nosso leque de informações, possibilitando novas aprendizagens.

Considera-se a participação de todos nas atividades da escola como algo fundamental para o pleno funcionamento escolar. Quando o grupo não acolhe a proposta da equipe diretiva, simplesmente os projetos não andam, porque tais projetos dependem de todos os profissionais da escola, não apenas da equipe diretiva ou de um pequeno grupo. A escola, como referência da ação coletiva, indica

a própria qualidade da educação. Representa uma ação política, de lutas e esperanças. Por isso deve ser cuidada e todos devem zelar pelos seus processos, pois a “eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, 2002, p. 50) interferem no seu cotidiano pedagógico.

Por que as intervenções relatadas pareceram ter sido importantes para as escolas nas quais elas aconteceram e outras provavelmente não tenham sido? Acredita-se que não é qualquer proposta de intervenção (ou de formação de professores) que possa gerar bons resultados. Nossa crítica recai sobre aquelas propostas por meio das quais o processo didático acontece por mera transmissão de conhecimentos. Assim, intervenções que ocorrem com a adoção de atividades, tais como palestras, e que não envolvam a participação dos professores da escola, nem a reflexão teórica, tendem a ser vazias, repetitivas, medíocres. No TCC de Carla, ela apresenta alguns relatos de professores participantes de sua pesquisa que mostram o descontentamento com esses tipos de formação:

O descontentamento apresentado pelos professores e gestores referente às formações oferecidas fomentou a reflexão de como e de que forma poderiam ser ofertados momentos de estudo que contemplassem o interesse dos professores e gestores, bem como proporcionassem levar a compreensão de suas realidades. O relato da gestora 2 fala sobre o distanciamento das formações com as realidades e interesses dos participantes. ‘Acho que a realidade, vivência, é fácil eu ir lá escutar e todo mundo participar, é uma coisa e a prática é outra’ (Gestora 2, entrevista 2). Dentre as características que os desmotivavam para a prática de formações em formatos que não o que foi apresentado, foi relatado a falta de dinâmicas de estudos teóricos. (CARLA).

Com base nos resultados dos TCC analisados, alguns aspectos devem estar presentes na elaboração das intervenções das escolas, aqueles que favorecem a participação dos professores: a opção pela organização social das atividades colaborativas, em detrimento das atividades competitivas ou individuais; a realização de leituras de trabalhos de pesquisa e o conseqüente debate coletivo; a valorização da escuta dos trabalhos didáticos desenvolvidos em sala de aula pelos professores da escola.

As intervenções levadas a cabo nas escolas às quais foram implementadas influenciaram positivamente os grupos em razão de sua integração, discutidos nesta subcategoria Integração do grupo e amorosidade. No Relatório Crítico-Reflexivo de Ana, a autora aponta que a sua intervenção

[...] serviu para integrar o grupo que comumente não se reuniria com tal fim, uma vez que não havia registros de atividades promovidas com este fim, reunindo representantes de escolas da rede pública estadual e municipal que atendem jovens e adultos no município.

De modo semelhante, Norma também indica que:

Na sexta reunião, quando foi realizada a atividade sobre representação do que é grupo e que, a partir dela, foram elencadas várias definições de grupo, percebi que tínhamos o fundamental, sabíamos o que era e quais os elementos essenciais para constituir um grupo. No entanto, ainda não era possível perceber um grupo constituído entre nós, mas sim, se encaminhando para um processo de formação. [...] Durante a socialização dos trabalhos, em que foi oportunizado o debate, foram registrados nas notas de campo alguns encaminhamentos importantes para a constituição do nosso grupo, como: realizar mais reuniões; ter mais trocas de experiências; atividades lúdicas para os docentes; ter mais atividades extraclasse e parte das reuniões ser organizada por professores com atividades diferenciadas de integração.

Norma compreende que, ao iniciar as atividades da intervenção, havia algumas pessoas que, esporadicamente, se reuniam para ficar cientes dos assuntos pedagógicos, ou mesmo para conversar sobre assuntos corriqueiros. Norma ainda compreende que o grupo não havia parado para refletir se formavam um grupo, ou se os professores de sua escola eram somente pessoas que trabalhavam no mesmo local.

Os relatórios citados indicam a necessidade e importância do grupo para o desenvolvimento do trabalho na escola. Este processo de integração pode comprometer a todos com o processo educativo, pois “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (FREIRE, 1997, p. 20). O pensamento pedagógico freireano traz como uma das características importante da educação o ato de

amor. Desenvolve sua proposta com o compromisso dos sujeitos participantes. Para o autor,

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade ele decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. (FREIRE, 1997, p. 42).

Freire (1997, p. 42) salienta que “me entrego, disponívelmente, à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola”.

Será que os diretores das escolas prestam a devida atenção ao clima escolar? Norma, por exemplo, relata que nem mesmo ela, sendo a diretora, dava importância ao clima organizacional, antes da realização da intervenção:

Antes de realizar a intervenção tinha um conhecimento superficial do meu ambiente de trabalho. Era um conhecimento baseado no dia-a-dia, desempenhando minhas funções. Ambiente de trabalho era um assunto que nunca havia sido colocado em pauta para reflexão a não ser para pôr em prática as atividades da intervenção. No entanto, é importante que conheçamos e que estejamos atentos ao que acontece no nosso espaço de trabalho.

Segundo Norma, o ambiente começou a melhorar a partir da realização das intervenções:

Fui percebendo assim uma melhora gradativa e significativa no ambiente de trabalho após a realização das reuniões. Professores que antes não costumavam dar opiniões, nem participar, agora estão mais envolvidos com os assuntos da escola; existe um clima de cordialidade e cooperação nas atividades propostas; melhorou o empenho em querer resolver os problemas do dia a dia; colegas sentiram-se apoiados entre si e pela direção da escola, o que os tornou mais fortalecidos.

A melhora no clima oportuniza a melhora nas relações entre as pessoas. Estas relações melhores podem, inclusive, determinar possíveis situações na escola, já que muitos projetos e trabalhos entre os docentes dependem das boas relações que têm entre si.

Práxis é uma categoria central do pensamento de Paulo Freire. Para este educador, não é possível

separar a teoria e a prática na educação libertadora. Há íntima relação entre a interpretação da realidade e a conseqüente prática que decorre desta interpretação. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1983, p. 52).

De acordo com Ana (p. 74), “à medida que os encontros e as atividades iam acontecendo, o grupo de educadores via-se envolto a indagações e possibilidades de discussões ante aos desafios próprios da atuação docente e questões como o tema sugerido para o segundo encontro”. Norma (p. 55) também apresentou algumas reflexões sobre este ponto:

Ao analisar os pareceres dos professores, destaquei este aspecto como um dos mais valiosos para o meu crescimento profissional. A partir dessas análises, várias questões na minha prática passaram a ter um olhar diferenciado e cuidadoso como: a importância em ter e manter um clima cooperativo na equipe diretiva; analisar e fundamentar minhas atitudes frente aos colegas e situações problema; para uma equipe receber apoio é necessário que ela também retribua; sempre que possível valorizar os profissionais da escola; demonstrar persistência na vontade de estabelecer relações de parceria e confiança no grupo de trabalho; contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e crescimento do grupo.

Os resultados das pesquisas, constatados nos Relatórios Crítico-Reflexivos, mostram a importância da pesquisa na ação educativa para superar a educação bancária, denunciada por Freire (1983, p. 33) “como instrumento de opressão”. Para o autor, o processo de formação humana se dá em um conjunto das ações coletivas como educandos, educadores e comunidade.

Nos sistemas de ensino

O PPGEduc acompanha os sistemas de ensino com o objetivo de qualificar as práticas de profissionais da educação que atuam na gestão em diferentes instâncias e âmbitos. No Rio Grande do Sul, a gestão da educação pública tem na Secretaria Estadual de Educação (Seduc) sua coordenação central, subdividida em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), responsáveis pelas políticas

relacionadas às suas regiões. A CRE representa a secretaria e é responsável pelos recursos humanos para atuar nas escolas, e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura. A categoria “Nos sistemas de ensino” resultou em três subcategorias: Avaliação da prática; Educação dialógica e libertadora; Gestão democrática.

Luciana traz resultados da análise do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tendo o Conselho Estadual de Educação como o seu órgão normativo e de controle social, conforme a legislação brasileira e estadual. O seu TCC apresenta como repercussão a Avaliação da prática, categoria importante na proposta de educação apresentada por Freire, para quem

[...] a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar. (FREIRE, 1997, p. 12).

Luciana ainda destaca que a intervenção que sustenta seu Relatório Crítico-Reflexivo teve como finalidade qualificar e democratizar a gestão. Por isso, afirma que:

Assim sendo, tratei de aproveitá-lo para realizar, da melhor forma possível, minha responsabilidade como Coordenadora Regional de Educação, contando também com a ímpar oportunidade de realizar simultaneamente o Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Federal do Pampa.

Luciana destaca que o Projeto de Intervenção Pedagógica, realizado no âmbito organizacional da 35ª CRE, um Curso de Extensão Universitária, possibilitou trabalhar preconceitos arraigados no ambiente da educação:

Pude observar que, no início deste módulo, houve estranheza e dificuldade com as equipes das escolas e, até mesmo, com a equipe da CRE para trabalhar com esta ação. Além de não ter uma compreensão muito clara do que deveria ser feito, existia uma certa cultura de que os projetos se iniciavam a cada governo e não tinham continuidade. Então, em um primeiro momento, além de explicar e conceituar o que se estava acontecendo foi necessário sensibilizar a todos sobre a importância desta política e que a mesma teria continuidade, além de que seria usada para o planejamento das políticas educacionais, da

Seduc/CRE e em consequência para o planejamento das escolas.

A intervenção proposta contribuiu para conhecer melhor a situação dos profissionais e da Coordenadoria, assim descrita:

Nos encontros realizados apreciamos, minuciosamente, as condições de trabalho e buscaram-se alternativas para transformar a situação existente de forma que toda a rede, tantos os servidores como os estudantes, tivessem condições favoráveis de ensino-aprendizagem. Isso foi relevante e importante para a equipe da 35ª CRE, no sentido de que se fez uma análise bem apurada do diagnóstico gerado pelo SEAP/RS da CRE e das escolas.

Para o conjunto da educação, seu Relatório Crítico-Reflexivo também revela ações que contribuíram para modificar os altos índices de reprovação e evasão dos estudantes e fazer com que estas ações “funcionem efetivamente, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento direto as escolas, e para isso vamos propor instrumentos claros e objetivos para fazer esse acompanhamento e monitoramento” (LUCIANA). A proposta do PPGEduc tem como objetivo qualificar as práticas de profissionais que atuam na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, revelada por Luciana: “Destaco o aprendizado obtido, tanto por parte dos participantes, quanto desta pesquisadora; além de melhores práticas, que puderam ser obtidas com o Projeto de Intervenção e com a participação de todos”.

A avaliação da prática é vital para o desenvolvimento da educação libertadora. Freire (2002, p. 26) afirma que “o exercício ou a educação de bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fizemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”. É o processo avaliativo que ajuda a reconhecer

[...] esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2002, p. 21).

Em Educação dialógica e libertadora, o TCC de Janaína apresenta repercussões sobre o pro-

cesso de intervenção desenvolvido com o “Curso de Formação ProInfo Integrado do Campo”. Um dos resultados indicou que “[...] no percurso das ações foram realizadas avaliações coletivas do desenvolvimento das mesmas. Como foi preciso, o plano de ação foi rearranjado, a fim de considerar as necessidades dos sujeitos do processo” (JANAÍNA). Este processo, para ser libertador, requer a participação de todos. Segundo Freire (1983, p. 78), “sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser um dialógico a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora”.

O resultado do processo da intervenção proposta foi avaliado por uma participante que destacou “a importância de um trabalho em equipe, pois em todos os momentos discutimos, estudamos e encontramos em conjunto soluções para planejar este curso. Aprendi que para a formação na escola do campo precisamos conhecer sobre a realidade da escola, saber sobre a vida no campo” (JANAINA, 2015). Outra participante afirmou: “Somos capazes!!! Eu particularmente pretendo organizar uma turma com professores do campo para desenvolver o curso e poder discutir melhor com os colegas as alterações sugeridas” (JANAINA). Também, Janaina destacou aprendizados constados entre os participantes:

Difícil expressar essa profusão de expectativas iniciais, anseios, sentimentos e o que realmente estava acontecendo naquele momento. Mas, acredita-se que a mistura de tudo fez com que o GT se superasse. Nem a pesquisadora parecia acreditar que cada colega do GT estava mostrando o melhor de si.

Em outra passagem, a autora afirma que o “[...] processo foi além do esperado. Acredita-se que os avanços e retrocessos, bem como, os conflitos durante o processo mostraram a direção a ser seguida: a busca pelo conhecimento” (JANAINA). E conclui: “E, como resultado dessa proposta percebeu-se que articular a cultura do campo com as novas tecnologias na educação é algo básico para uma perspectiva de se pensar a educação dos sujeitos do campo num paradigma de educação libertador” (JANAINA). Tal perspectiva vai ao encontro do que Freire (1983, p. 69) afirma:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Gestão democrática é uma subcategoria que emergiu com a intervenção desenvolvida no município do São Sepé (RS), com a participação de diretores das escolas, presidentes dos conselhos escolares, os conselheiros municipais de educação e representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, resultando no TCC sobre o Conselho Municipal de Educação, apresentado por Alicia. A partir desta intervenção, a autora afirma:

O registro realizado pelo grupo permitiu concluir que estes estão, aos poucos, percebendo a importante contribuição que a participação da coletividade pode trazer para a melhoria do ensino oferecido pela escola. Quanto mais pessoas estiverem reunidas discutindo os processos de ensino e aprendizagem da escola, bem como participando ativamente dos processos de planejamento da mesma, maior será a possibilidade de sucesso dos alunos. (ALICIA).

No decorrer da intervenção, discutiu-se temas relevantes, planejados com dinâmicas que propiciaram aprofundamentos sobre a importância da participação da sociedade no projeto da escola pública e da democratização da educação na localidade. Alicia constata também que há preocupação em comprometer a comunidade para construir um sistema educacional democrático, em que os conselhos escolares tenham seu espaço de atuação. Por isso, a autora afirma:

A atuação dos conselhos nas esferas administrativas e financeiras apresenta problemas devido ao fato dos conselheiros e não apenas estes, mas as equipes diretivas também não saberem quais as funções dos conselhos. O que dizer da função jurídica que de acordo com as análises realizadas, as escolas não compreendem que ela está presente no ordenamento legal da mesma que é o seu Regimento. No processo de desconhecimento das funções todos perdem, pois assim o Conselho perde seu poder de influência. (ALICIA).

A participação com o envolvimento da comunidade na proposta freireana de educação aparece desde seus primeiros trabalhos como educador no

Serviço Social da Indústria (Sesi) em Pernambuco (Brasil). Em *Pedagogia da Esperança*, o autor afirma:

Trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, 1992, p. 10).

Alicia revela que, após uma rodada da intervenção, os participantes elaboraram a avaliação e destacaram que “a formação foi bastante esclarecedora, sendo colocados vários questionamentos e debatido sobre a real função e importância do Conselho Escolar”.

Nas Secretarias Municipais de Educação

As Secretarias Municipais de Educação são os espaços institucionais locais que têm a responsabilidade pela gestão, implementação e acompanhamento de políticas educacionais no âmbito de cada município. Embora a Constituição Federal de 1988 preveja o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no Art. 211, parágrafo 2º, afirma que os municípios são responsáveis pelo ensino fundamental e a educação infantil (BRASIL, 1988). Para os estudantes do PPGedu, as secretarias municipais se constituem, também, em espaços de intervenção.

A partir da análise dos Relatórios Crítico-Reflexivos é possível compreender, na categoria “Nas Secretarias Municipais de Educação”, que os caminhos construídos por cada um dos estudantes foi singular. Desta forma, “a partir do diagnóstico da realidade escolar obtido através de entrevistas semiestruturadas realizadas com

os gestores, foi proposta a intervenção que teve como processo metodológico as rodas” (JOANA); Já Sofia afirma que “o projeto foi desenvolvido com base na metodologia de projetos de intervenção, pois essa valoriza a participação dos sujeitos”. Além disso, afirma-se que “o projeto foi desenvolvido na Secretaria [...] após uma pesquisa diagnóstica” (JOANA).

Consta nos TCC analisados que, em relação às metodologias desenvolvidas pelas pesquisadoras, há a perspectiva de quem olha o problema de “dentro”, nos locais de trabalho, “com” os colegas (não “para” os colegas), ao mesmo tempo em que analisa, questiona e discute a sua própria experiência de sujeito e de pesquisador. Estas impressões podem ser abstraídas das colocações destas pesquisadoras em discussão.

Ao iniciar o mestrado profissional em educação trazia a expectativa de como seria um curso de mestrado em que a proposta está na combinação entre pesquisa e prática. A possibilidade de construir o saber científico-acadêmico sem renunciar o saber fazer no dia a dia superou o que inicialmente eu esperava do curso. (JOANA).

Observa-se uma práxis que impregna o mundo com a sua presença criadora, que se desenvolve em um espaço físico, histórico e cultural. Uma primeira categoria freireana que se destaca é a rigorosidade de que “o aprendizado de um conteúdo que se dê à margem de ou sem incorporar o aprendizado maior que é o da rigorosidade do pensar no sentido da apreensão da razão de ser do objeto não possibilita a indispensável rapidez do raciocínio para responder àquela exigência” (FREIRE, 2000, p. 45).

Essas construções evidenciam que o método é uma construção que se efetiva no respeito aos princípios que o institui e permite que cada pesquisador construa seu percurso teórico-metodológico, conforme Freire (1992, p. 79) afirma: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Este caminho foi construído na relação direta das pesquisadoras com seus pares e no processo dinâmico da pesquisa. As novidades anunciadas a partir do conhecimento podem ser, num primeiro momento, sintetizadas na fala da Joana:

Ao tentar compreender como acontecem as práticas de gestão no contexto da SME para garantia do direito à educação, percebi que para além das práticas estão os sujeitos pertencentes ao processo, os quais possuem uma grande capacidade de pensar e projetar, não podendo ficar com o papel apenas de executar tarefas. Esse projeto de intervenção me ajudou a repensar meu papel na secretaria de educação, assim como de meus colegas, onde nossas vivências e emoções circulam entre a alegria, pressão, parceria, individualismo, alienação, sonhos e esperança, mas esta é outra proposta em outro estudo.

Muito mais do que as realizações imediatas, de formulações que contribuíram para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para a Secretaria, o aprendizado do processo e as aprendizagens dos professores, técnicos e assessores, no movimento em que discutiam suas práticas e previam ações, a partir dos propósitos estabelecidos, que eram o de formação para a equipe da SME e a construção do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria, evidencia a dimensão política do processo, no sentido da descoberta de si como sujeito e não apenas como um técnico tarefeiro que realiza e põe em prática ações necessárias e externamente definidas. As pesquisas transformam:

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo da sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se podem com ele ficar [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1983, p. 89).

A tomada de consciência do que fazemos constitui-nos e constitui-se ponto de partida para “intervirmos no mundo”. Desta forma, o projeto de intervenção construído na relação dialógica com a equipe da SME, evidenciada através da discussão e da avaliação das práticas com o intuito de propor “ações possíveis para a solução dos problemas” (JOANA), materializa a esperança de novas construções.

A análise dos Relatórios Crítico-Reflexivos indica que ambas envolveram as equipes gestoras das escolas vinculadas às Secretarias Municipais.

Nestes, o protagonismo dos sujeitos representou a viabilização do trabalho, o que tem sido uma característica relevante e presente neste tipo de pesquisa. Assim,

Analisando o objetivo geral do projeto de intervenção realizado, que era construir um espaço de formação a fim de promover a participação das gestoras municipais de acordo com os princípios da gestão democrático-participativa para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino, penso que, referente à participação das gestoras o relatório foi evidenciando o aumento das manifestações, das explicitações de ideias, sugestões, críticas, o que pode ser percebido como aprendizagem de participação, encaminhando para a transformação. [...] Quando iniciei o trabalho com as gestoras, foi um desafio propor um novo formato de fórum, pois as gestoras estavam acostumadas com reuniões somente de ‘recados’. Mas elas aceitaram as propostas diferentes de trabalho e, assim, planejamos juntas o Fórum de Gestores, promovendo a participação. (SOFIA).

Pelo depoimento avaliativo da autora pode-se dizer que no decorrer do processo foram sendo construídas novas sínteses, novas estratégias, novas possibilidades que foram produzindo novas relações, instituindo novos espaços de interlocução. Entendemos que é no encontro, mesmo que inicialmente tutelado, que está o gérmen da tomada de consciência, e que “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores” (FREIRE, 1980, p. 28).

Nos relatos dos trabalhos, encontramos, recorrentemente, afirmativas que nos levam a compreender que as pesquisas desencadeadas pelos mestrados constituem-se num fértil processo de discussão, reflexão, crítica e novas elaborações do instituído. Desta forma,

Com a formação as equipes gestoras foram desafiadas a elaborar, coletivamente, um planejamento de gestão, considerando que esta é a forma de garantir a estrutura organizacional da escola. As rotinas de planejamento e estudo eram consideradas apenas para cumprir uma exigência da mantenedora, atualmente, existem espaços destinados ao planejamento e sua execução como, por exemplo, a previsão no calendário escolar para estudos sistemáticos com encontros mensais entre as equipes diretivas e os professores,

onde é tratado assunto essencialmente pedagógico, eliminando o caráter meramente administrativo que era observado nas reuniões nas escolas. A formação da equipe gestora abriu espaços para uma nova configuração de estudo coletivo na escola e, também fora dela como as formações subsequentes que estão acontecendo no município. (SOFIA).

Conforme Freire (1983, p. 103), “esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora”.

Considerações finais

A metodologia da pesquisa no PPGEduc apresenta alguns desafios, tensionamentos e ensinamentos em relação às metodologias historicamente construídas e socialmente legitimadas. Isso quer dizer que a primeira “criação” refere-se à inserção profissional do pesquisador. Portanto, tem-se uma pesquisa, além de comprometida, interessada e construída “de dentro para fora”, há uma inversão do processo de inserção do pesquisador. Se, tradicionalmente, o pesquisador é o sujeito que se afasta do seu espaço de atuação e elabora, define um problema a ser investigado, no PPGEduc este processo brota no âmago do ofício, do ambiente de inserção: o pesquisador se constrói, se institui no seu fazer cotidiano e na relação com seus pares, vai percebendo e delineando o que vai assumir como problema a ser tratado.

Para Triviños (1987), o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida tem importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece. Desta maneira, pode-se dizer que o pesquisador que se constitui a partir de inserção de seu contexto tem possibilidades de produzir compreensões efetivas, ou seja, potencialmente, é portador de um menor risco de produzir interpretações equivocadas desta realidade que o envolve. Pode-se dizer ainda que a pesquisa que se realiza tendo como condição a inserção profissional do pesquisador contribui para que os valores do grupo não sejam tão diversos dos do pesquisador. Sobre o pesquisador, Triviños

(1987, p. 141) diz: “ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores, que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores”.

Essa afirmação ilustra e explicita o processo de pesquisa realizado pelas mestrandas nos TCC analisados, os quais não se restringiram ao levantamento de dados com fins meramente acadêmicos e focam em uma educação problematizadora. Ao contrário, desde o início o propósito de intervir na realidade dos fatos foi evidenciado. Para Joana “se construiu o projeto [...] por meio do qual os sujeitos, participantes, inclusive eu enquanto pesquisadora e parte deste grupo puderam, de forma ativa, discutir nossas práticas e prever ações possíveis para a solução dos problemas”. Os resultados constados nos TCC revelam uma educação problematizadora, categoria central na proposta de Freire. Segundo o autor:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 1983, p 113).

A partir dessas colocações pode-se destacar que há o envolvimento das pesquisadoras e a tomada de posição dos sujeitos, colocando-se no centro do processo. A leitura dos relatórios evidencia o envolvimento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Talvez isso decorra da natureza da pesquisa exigida no curso, ou seja, uma pesquisa que dialoga com a realidade dos fatos, com os sujeitos envolvidos e com os problemas formulados, ainda porque esta tem como princípio a formulação, a compreensão e a construção de alternativas para resolver os problemas anunciados.

As pesquisas apresentadas nos Relatórios Crítico-Reflexivos partem do pressuposto de que os sujeitos envolvidos participam, efetivamente, não só da apropriação da realidade investigada, mas também protagonizam a construção de alternativas que levem à transformação daquelas situações aprendidas e compreendidas como entraves ou limites para a construção de uma escola democrática.

Para discutir os resultados das pesquisas apresentadas nos TCC em interlocução com a Investigação dialógica, busca-se colocar em diálogo os dados obtidos nas pesquisas de intervenção com Freire (2002, p. 32), que afirma: “[...] pesquise para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Observou-se um limite nos relatórios de pesquisa selecionados; refere-se à falta de uma avaliação mais complexa em relação àquelas propostas que, no decorrer da intervenção, chamaram atenção por seus entraves. Realizar uma avaliação rigorosa da intervenção não desmerece a proposta, pelo contrário: a descrição dos aspectos que não deram certo é relevante para outros pesquisadores ou professores que desejam levar a cabo propostas semelhantes. Por meio da descrição e avaliação de tais elementos, é possível ao pesquisador indicar novas formas de agir/pesquisar.

A experiência na qual estamos envolvidos tem mostrado que o Mestrado Profissional em Educação pode constituir-se em um espaço permanente de discussão, reflexão e efetiva apropriação da realidade através da tomada de consciência e conscientização, propaladas por Freire, e que se constituem dimensões essenciais para que possamos caminhar na direção da superação da sociedade da exploração para a construção de uma sociedade mais igualitária. O Curso do Mestrado Profissional em Educação oportuniza a professores em efetivo exercício, com vínculo com a rede pública da educação, interessados na gestão da educação, revisar criticamente o aparato teórico-metodológico que tem fundamentado o planejamento de suas práticas, na direção de capacitá-los à produção de conhecimentos geradores de novas rotinas de trabalho. As pesquisas e a execução dos projetos de intervenção dos mestrados têm produzido repercussões na região, atendendo profissionais que atuam nas escolas, nas Secretarias Municipais de Educação e nas Coordenadorias.

A intervenção que se realiza, pode-se dizer, perde o caráter autoritário do qual o termo se reveste e passa a assumir a dimensão da amorosidade, de tornar-se sujeito, e sujeito é o que intervém. E é nestas intervenções analisadas em decorrência dos

projetos concretizados pelos mestrados que se podem afirmar as repercussões observadas: uma das mais marcantes é exatamente o assumir-se e perceber-se na relação com seus pares, sujeitos produtores de conhecimentos, de construção de alternativas e de afirmação de uma autonomia que não é concedida e nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- _____. Portaria Normativa Capes nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20-21.
- CASSANDRE, M. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade histórico-cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 301f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- DANIELS, H. **Vygotski e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2008.
- DARIZ, M. R. **Vídeo educativo-interativo: uma intervenção à luz da teoria histórico-cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical**. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.
- ENGESTRÖM, Yrjo. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 598-628, Oct. 2011.
- FREIRE, P. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 maio 2010.
- NEVES, A. B. **Oficinas de jogos teatrais e suas repercussões em escolares**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.
- OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ROCHFORT, R. S. **Ensinar a ensinar... aprender para ensinar! As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade**. 2012. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.
- SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011.

SANNINO, A.; SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 557-570, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 09 maio 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1997.

_____. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1999.

Recebido em: 20/07/2016

Aprovado em: 01/09/2016