

JULHO | VOL 2 | N.º 1  
Ano 2017

Revista da Rede Internacional de  
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

[estreiadialogos@gmail.com](mailto:estreiadialogos@gmail.com)

## EQUIPA EDITORIAL

---

### DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

---

### CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

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

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

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

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

---

### CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

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

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

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

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

---

#### **ASSISTENTES EDITORIAIS**

Catarina Sobral  
Diana Mesquita  
Marco Bento

---

**ISSN 2183-8402**

## **FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA**

### ***AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL***

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

## **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS**

### ***PEER REVIEW POLICY***

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

## **PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS**

### ***PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS***

---

#### **LÍNGUA**

#### ***LANGUAGE***

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

---

#### **DIMENSÃO**

#### ***WORD LIMIT***

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

---

#### **RESUMO**

#### ***ABSTRACT***

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

---

#### **PÁGINA INICIAL**

#### ***INITIAL PAGE***

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

---

## **TEXTO PRINCIPAL**

### ***MAIN TEXT***

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

---

## **ANEXOS**

### ***APPENDICES***

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

---

## **QUADROS E FIGURAS**

### ***TABLES AND FIGURES***

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

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

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

Os artigos deverão ser submetidos através do email: [estreiadialogos2016@gmail.com](mailto:estreiadialogos2016@gmail.com)

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

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

---

## REFERÊNCIAS

### REFERENCES

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

#### Exemplos:

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

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

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

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

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

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

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

---

## NOTAS

### FOOTNOTES

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

---

**AGRADECIMENTOS**  
***ACKNOWLEDGEMENTS***

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

---

**DIREITOS DE AUTOR**  
***COPYRIGHT***

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



## ÍNDICE

Editorial .....	9
Pesquisa-Ação em Sala De Aula: O Professor Universitário e a Pesquisa da Prática .....	11
Desenvolvimento da competência relacional na formação inicial de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de investigação-ação .....	25
Narrativas e formação docente: autoria, criação e partilha de saberes .....	47
Participação Social no Levantamento Preliminar do Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC .....	62

## EDITORIAL

### Editorial

É com imensa alegria que publicamos o terceiro volume da Revista ESTREIADIÁLOGOS, revista internacional da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa.

A Revista ESTREIADIÁLOGOS tem se constituído como espaço de divulgação e visibilização do conhecimento produzido a partir da investigação-ação colaborativa em países lusófonos.

Este volume é composto por quatro artigos de pesquisa inéditos provenientes de estudos realizados no Brasil e em Portugal. Três artigos focalizam a investigação-ação em sua potencialidade na formação (inicial e continuada) e prática de professores. Um quarto trabalho enfatiza o fortalecimento de agentes culturais no processo de participação social.

O estudo desenvolvido por Antonio Miranda Galleão e Maria Amélia Rosário Santoro Franco, do Brasil, discute possibilidades da pesquisa-ação como ferramenta metodológica para que o professor universitário pesquise suas práticas como docente no contexto de aulas que mobilizem a postura ativa e participativa dos alunos. A pesquisa ressalta a importância da formação continuada do professor do ensino superior que ganha cada vez maior realce na sociedade contemporânea, uma sociedade em constante e veloz processo de transformação.

Por seu turno, o texto, de autoria de Maria do Céu Ribeiro e Isabel Pimenta Freire, de Portugal, coloca em evidência os modelos e as práticas de formação inicial, no que respeita à sua relação com o desenvolvimento de competências de gestão de sala de aula. Pela via da investigação-ação, é realizado um processo de investigação e de formação com dezoito formandos/futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O artigo de Luciana Haddad Ferreira, Adriana Stella Pierini, Marissol Prezotto e Bianca Fiod Affonso propõe-se partilhar experiências de professoras-pesquisadoras brasileiras no exercício das funções docentes. Focaliza a mobilização dos participantes da pesquisa à reflexão sobre suas próprias práticas, apropriando-se de seu lugar de sujeito pesquisador ao demarcar seu lugar de autoria.

Por fim, o último artigo evidencia o processo de participação social no Levantamento Preliminar do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) na região da Baía do Iguape - Baía de Todos os Santos – Bahia/Brasil. O texto de autoria de Roseane Palavizini e Vania Helena Dalpizzol reflete sobre

as metodologias desenvolvidas e implementadas com vistas à escuta das comunidades e consolidação do levantamento das referências culturais junto aos representantes institucionais e grupos envolvidos com os bens culturais apurados.

No que apreendemos das aproximações entre esses estudos destacamos a produção de relações igualitárias de colaboração entre pesquisadores e sujeitos da prática nos processos, principalmente, nos momentos de compreensão e tomadas de decisão sobre a mudança da realidade. Além disso, pelo eminente carácter processual, orientado pelo problema sob investigação, seus resultados implicam, via de regra, em transformação dos envolvidos.

Resumidamente, nos processos estudados, mesmo envolvendo sujeitos e contextos diversos, o potencial colaborativo e transformador da investigação-ação está evidenciado. Tais aproximações são pontos centrais que caracterizam os estudos desenvolvidos com base na metodologia da investigação-ação, o que foi amplamente debatido teoricamente nos editoriais dos números 1 e 2 desta revista.

Por fim, nesse momento de crise institucional vivenciado nas várias áreas sociais, faz-se necessário produzir práticas que efetivamente apoiem mudanças que produzam resultados positivos e rejuvenescedores. O conjunto de artigos deste volume, como também os artigos apresentados nos volumes anteriores da ESTREIADIÁLOGOS, nos mostra que, nos dois países lusófonos aqui representados, a investigação-ação apresenta-se como possibilidade de ressignificação de práticas sociais fomentando a produção de conhecimentos, a criatividade, o desenvolvimento intelectual e o potencial reflexivo dos envolvidos.

Mariangela Lima de Almeida

[mlalmeida.ufes@gmail.com](mailto:mlalmeida.ufes@gmail.com)

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina

[rinaldomolina@gmail.com](mailto:rinaldomolina@gmail.com)

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

## **Pesquisa-Ação em Sala De Aula: O Professor Universitário e a Pesquisa da Prática**

**Antonio Miranda Galleão**

Universidade Católica de Santos, Brasil

[galleao@unisantos.br](mailto:galleao@unisantos.br)

**Maria Amélia Rosário Santoro Franco**

Universidade Católica de Santos, Brasil

[ameliasantoro@uol.com.br](mailto:ameliasantoro@uol.com.br)

### **Resumo**

A importância da formação continuada do professor do ensino superior ganha realce cada vez maior na sociedade contemporânea, uma sociedade em constante e veloz processo de transformação. Diante disso, este trabalho procura compreender as possibilidades da pesquisa-ação como ferramenta metodológica para que o professor universitário pesquise suas práticas como docente no contexto de aulas que mobilizem a postura ativa e participativa dos alunos. Também procura compreender as possibilidades dessa prática docente aliada à pesquisa para criar e desenvolver nos docentes o habitus investigativo. Para tanto, apresenta uma reflexão a partir de autores que investigam a pesquisa-ação na perspectiva pedagógica, como Franco, Tripp e Thiollant, e o resultado de pesquisas-ações realizadas pelos autores. Os resultados indicam que, apesar de possível, questões institucionais podem criar dificuldades para a prática dessa forma de trabalho, que requer espaços e tempos diferenciados, tanto para os professores quanto para os alunos.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; Aula universitária; Prática docente; Formação contínua

### **Abstract**

The importance of the process of continuous formation in higher education professor earns highlight growing in contemporary society, a society in fast and constant transformation process. Thus, this study looks for understand the possibilities of action research as a methodological tool so that the professor research their teaching practices in the context of classes that mobilize active and participatory attitude of the students. This study also seeks to understand the possibilities of this teaching practice combined with research practice to create and develop the investigative habitus in the professors. It presents a reflection from authors that investigate the action research on the pedagogical perspective, as Franco, Tripp and Thiollant, and the results of research-actions performed by the authors. The results indicate that, although possible, institutional issues may create difficulties for the practice of this teaching form because it requires spaces and different times, both for professors and for students.

**Keywords:** action research; university class; teaching practice; Continuous formation

## Introdução

Pesquisar é uma atividade intrínseca à prática docente. É preciso que “em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 2011, p. 30). Não necessariamente a pesquisa profissional, mas, segundo Demo (2011), pelo menos a pesquisa através da qual, em um processo de formação continuada, professor se atualiza, constrói e reconstrói conhecimentos.

A formação continuada exige do professor pesquisa não só em sua área de especialização, como também pesquisa sobre compreensão e organização de sua prática docente, o que se denomina de saberes pedagógicos (Franco, 2005).

Sabe-se que a prática docente na perspectiva crítica é complexa e multidimensional, o que impede a formatação de modelos prontos adequados às diferentes realidades enfrentadas no cotidiano da docência. Sabe-se ainda da velocidade com que a sociedade e o próprio conhecimento se transforma, o que exige do professor flexibilidade e capacidade de aceitar e trabalhar com o imprevisível. Desta forma, consideramos que a incorporação pelo docente do habitus investigativo seja a melhor formação para uma prática produtiva e inovadora. Ao pesquisar suas práticas, o professor desenvolve, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), sua autocrítica, reconstrói práticas conhecidas, motiva-se na busca por novas estratégias; ao pesquisar suas práticas, o professor se emancipa, ganha autonomia, torna-se gestor de sua trajetória.

Mas como pesquisar sua própria prática como docente? Que condições propiciam a incorporação do habitus investigativo? Como distanciar-se para refletir no atual cenário do ensino superior no Brasil, que se caracteriza por ter, segundo dados do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014), aproximadamente 51% dos professores trabalhando em período parcial ou como horista?

Para compreender as possibilidades do professor pesquisador no ensino superior vamos focar nosso olhar na aula universitária, considerando-a um espaço-tempo de formação humana (Galleão, 2014).

### **A sala de aula: espaço para o professor pesquisar suas práticas docente**

A aula é o “principal espaço/tempo da atividade docente” (Silva, 2012, p. 17). Assim sendo, a aula torna-se um espaço e um tempo adequado para que o docente pesquise sobre suas práticas. Mas, como fazê-lo de forma que o papel de pesquisador não se sobreponha ou interfira no papel de docente?

Franco (2012a) apresenta as dificuldades encontradas nas pesquisas que utilizam como elemento de análise dados colhidos a partir de entrevistas, depoimentos ou observações de professores sobre suas práticas em sala de aula. Segundo a autora, o professor, ao formular respostas provenientes dessas ferramentas de coleta de dados, muitas vezes utiliza-se de uma elaboração racional que acaba por mascarar, mesmo que de forma inconsciente, a realidade do cotidiano. Diante

dessa dificuldade, temos utilizado como estratégia de investigação a possibilidade de ouvir a voz dos alunos para que, a partir dela, o professor possa refletir sobre suas práticas a partir da perspectiva do outro, qual seja, o aluno.

Desde Freire (2012), os educadores reconhecem que a participação ativa dos alunos é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, relação esta que se fundamenta no diálogo, no pensar crítico e no respeito mútuo. Essa perspectiva oferece ao aluno condições de lidar de forma independente com o conhecimento adquirido, mobilizando sua capacidade para exprimir ideias com suas próprias palavras, permitindo que ele compreenda e atue ativamente nessa sociedade contemporânea, que se transforma de forma contínua e ininterrupta.

São vários os trabalhos, em diferentes óticas, que defendem esse conceito de que a pesquisa pode produzir um processo emancipatório de aprendizagem. Entre eles, podemos citar Freire (2011, 2012), Demo (2008), Rué (2009), Masetto (2011), Imbernón (2012), Silva (2012), Veiga (2012) e Rios (2012).

Sob essa perspectiva, baseados em pesquisas por nós realizadas<sup>1</sup>, e nos fundamentos da pesquisa-ação propostos por Franco (2005, 2009), defendemos que a pesquisa-ação pode funcionar como uma ferramenta pedagógica que, aplicada com o rigor e os cuidados necessários, oferece ao professor, um suporte metodológico adequado para refletir e aperfeiçoar suas práticas como docente a partir da voz dos alunos.

### **Pesquisa-ação: instrumento metodológico para que o professor pesquise suas práticas docente**

Toda aula tem uma intencionalidade formada a partir de um complexo campo de tensões entre aspectos políticos provenientes da legislação, políticas e orientações da instituição de ensino, subjetividade e formação do professor (Veiga, 2012).

Assim, considerando a aula como uma realização conjunta de alunos e professores, que se dá pelo diálogo e reflexão desses atores, que contribui para a formação humana de seus participantes, ela, a aula, com sua carga intencional, promove, por si, transformação nos sujeitos que dela participa. Essa constatação nos induz a considerar que, acrescentando ao planejamento e realização da aula um aporte metodológico adequado, a atividade docente pode ser considerada uma pesquisa-ação cujo resultado, além de outros, contribui para a formação continuada do docente universitário.

Entretanto, diante do alerta feito por Tripp (2005) de que a pesquisa-ação está perdendo seu sentido por estar sendo utilizada sem o rigor metodológico necessário, bem como reconhecendo os perigos que, segundo Franco (2009), a banalização do conceito de pesquisa-ação pode trazer às

pesquisas em educação, faz-se necessário analisar de forma mais aprofundada o uso desta ferramenta metodológica, pelo professor, para pesquisar e refletir sobre suas práticas como docente. Para tanto, vamos considerar, inicialmente, os aspectos que Franco (2005, p. 496) utilizou para sintetizar suas reflexões a respeito do conceito de pesquisa-ação:

- a) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação pode ser considerada “uma abordagem de pesquisa, com característica social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico” (p. 496).

Que uma aula ministrada em uma instituição de ensino superior tem relevância social não há o que questionar.

Partindo do princípio de que, ao admitir que a aula carrega, conforme explicado anteriormente, uma intencionalidade, as práticas docentes utilizadas transformaram-se em práticas pedagógicas (Franco, 2012b) e, com elas, incluiu-se uma “intervenção pedagógica qualificada” (Franco, 2012a, p. 127). Assim, se for inserido, no planejamento da aula, um tempo para refletir a própria aula, conforme sugerido por Pimenta e Anastasiou (2002)<sup>2</sup> e, a partir desse processo reflexivo, encontrar subsídios para ajustar continuamente as práticas docente à turma específica, é possível criar um ambiente de evolução dinâmica das práticas dos atores (professor e alunos).

- b) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “é uma pesquisa que parte do pressuposto de que a pesquisa e a ação podem estar reunidas” (p. 496).

Para analisar este aspecto, podemos utilizar a afirmação de Franco (2009) a respeito do uso da pesquisa-ação como “[...] prática docente na Universidade, de forma a organizar a sala de aula como um coletivo investigador” (p. 53), desde que algumas condições básicas fossem satisfeitas:

- a) Ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, estando comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo; emergir da complexidade da *práxis*;
- b) Ser uma forma de pesquisa que induza, motive e potencialize os mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação;
- c) Ser uma pesquisa que trabalhe com a complexidade dialética do processo formativo: o que implica numa flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo, em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo;
- d) Ser uma pesquisa que permita aos sujeitos, em processo de formação, aprendam a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprendam a dialogar com suas ações investigativas, quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas e, nesse diálogo, possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre as mesmas;

aprendam, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua formação. (Franco, 2009, pp. 54-55).

As três primeiras condições descritas pela autora estão embutidas no conceito de aula considerado neste trabalho. O mecanismo de espirais cíclicas que pode ser criado a partir da introdução, no planejamento da aula, um momento de reflexão sobre a própria aula, pode contribuir para a quarta condição da citação acima: os alunos, ao refletir e explicitar essas reflexões, oferecem ao professor dados para, entre outras coisas, analisar e repensar suas práticas como docente.

- c) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “pode ter por objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo” (p. 496).

Conforme explicado no item anterior, ao incluir a reflexão como prática constante durante o exercício da docência, o professor tem a possibilidade de transformar suas práticas docente. Além disso, o espaço de reflexão dado ao aluno em todas as aulas pode contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade crítica diante das situações vividas, aspecto importante da formação do estudante na sociedade contemporânea conforme explicado por Masson e Mainardes (2011) e por Coutinho e Lisboa (2011).

- d) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “deve se originar de necessidades sociais reais; deve estar vinculada ao meio natural de vida; contar com a participação de todos os participantes, em todas as suas etapas” (p. 496).

Considerando que, na sociedade atual, o conhecimento é fator primordial para o desenvolvimento (Masson & Mainardes, 2011), e que aula continua sendo, conforme Araújo (2012), o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, ter a aula origem da pesquisa satisfaz a ideia de que ela faz parte de necessidades sociais reais.

A questão do “vínculo ao meio natural de vida” é uma questão delicada, pois depende do entendimento que se faz da expressão “meio natural de vida”. No entanto, ao considerar as palavras de Silva (2012) de que os sentidos de aula e sala de aula “se confundem e não diferem dos presentes no imaginário social, o de serem espaços arquitetados para servir de ambiente onde se possa ensinar e aprender” (p. 16), pode-se pressupor a existência desse vínculo.

Considerando o modelo de aulas não reprodutivas, onde a participação ativa dos alunos é incentivada, a questão da participação durante a realização da aula não representaria um empecilho para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Necessário lembrar, no entanto, que, em geral, a participação dos alunos não acontece em todos os momentos da aula – o planejamento que acontece antes do evento que chamamos “aula”, em geral, resulta de um processo solitário



do docente. Entretanto, se ele considerar as reflexões realizadas na aula anterior para planejar as aulas futuras, mesmo que de forma indireta, a participação dos alunos acontece.

- e) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação, “metodologicamente, deve ter procedimentos flexíveis, ajustar-se progressivamente aos acontecimentos; estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e se auto-avaliar durante todo processo” (p. 496).

Podemos considerar que esse aspecto já foi contemplado com a sugestão de introduzir, no planejamento da aula, um momento de reflexão, através do qual o professor colhe feedback dos alunos para repensar o planejamento das aulas seguintes. Se, no início de cada aula, o feedback e seus efeitos forem comunicados e discutidos com os alunos, esse aspecto é plenamente atendido.

- f) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação deve “ter característica empírica; estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise” (p. 496).

Ao adotar um papel complexo de ser professor e pesquisador da aula que está sendo construída não apenas por ele, mas por ele juntamente com os alunos, estabelecendo um procedimento de coleta de dados a partir de um processo de reflexão a respeito dessa aula, fica claro o estabelecimento das relações entre as práticas planejadas e o resultado dessas práticas praticadas. Essas relações permitem um mergulho profundo que enriquece a interpretação da realidade vivida, do resultado das práticas planejadas.

- g) Franco (2005) afirma que a pesquisa-ação “deve possuir um design inovador e uma forma de gestão coletiva, em que o pesquisador é também participante e os participantes também são pesquisadores” (p. 496).

Considerando que a aula é feita com a participação de todos, professor e alunos, fica claro que, se adotada a pesquisa-ação, o professor, como pesquisador, naturalmente dela participa. Os alunos, por sua vez, refletindo sobre a aula, podem ser considerados pesquisadores de sua própria trajetória como estudante.

Se considerarmos que inovação envolve ruptura com as formas tradicionais do processo de ensino e aprendizagem que consideram o aluno como um ser passivo, conforme argumenta Cunha (2006) e Lucarelli (2003), o próprio conceito de aula participativa, protagonizada por professores e alunos sem que haja a perda da identidade dos papéis, atende ao requisito de design inovador.

Considerando também que as aulas acontecem dentro de um contexto predefinido pela legislação, pela instituição e pelo plano pedagógico do curso, a questão da gestão coletiva é complexa e nem sempre pode acontecer na sua totalidade. Entretanto, se considerarmos, conforme dito anteriormente, que o feedback recebido dos alunos serve como fundamento também para que o docente repense o planejamento das aulas posteriores, e que a aula se materializa a partir da

participação do professor e dos alunos, podemos considerar que a gestão da aula tem uma dimensão do coletivo.

A partir, portanto, das análises acima, a respeito dos itens que Franco (2005, p. 496) utilizou para sintetizar suas reflexões a respeito de pesquisa-ação, não encontramos restrições ou impedimentos que descaracterizassem a modalidade de pesquisa-ação como ferramenta metodológica que o professor universitário pode adotar para pesquisar suas próprias práticas. Entretanto, os alertas de Franco (2005) e Thiollent (2011) a respeito de eventuais distorções que a assimetria de poder entre o professor pesquisador e os alunos pode resultar, tanto na interpretação dos dados colhidos, como no registro das reflexões feitas pelos alunos a respeito da aula; bem como o problema do tempo da pesquisa-ação analisado por Franco (2012a), trazem à tona outras questões: Como lidar com a questão da assimetria de poder existente entre o professor e os alunos para que ela não influencie negativamente na própria pesquisa? Como garantir o caráter ético da pesquisa de forma a garantir que os objetivos da pesquisa não se sobreponham ou coloquem obstáculos aos objetivos do componente curricular, definidos no projeto pedagógico do curso, ministrado pelo professor em forma de pesquisa-ação? Como incluir momentos dedicados à reflexão sobre a própria aula dentro de um contexto de carga horária e ementa rigorosamente definidas no projeto pedagógico do curso? Como realizar o registro dessas reflexões?

### **A questão da assimetria de poder entre o professor (pesquisador) e alunos**

Em pesquisas com abordagem qualitativa, o pesquisador deve, segundo Ghedin e Franco (2011) assumir um papel diferenciado daquele assumido pelos demais participantes. Em uma pesquisa-ação, tendo ela uma abordagem nitidamente qualitativa, a diferença de papéis ganha um caráter bastante significativo. Segundo Franco (2012a)

[...] é preciso frisar que há necessidade de uma intervenção pedagógica do pesquisador, no sentido de direcionar reflexões; sintetizar e objetivar situações que são subjetivamente percebidas; organizar e dispor de fundamentos teóricos para ampliar o olhar crítico sobre o cotidiano; coordenar os processos de intersubjetividade que devem ser construídos no grupo. Essa situação *da intervenção pedagógica qualificada* impõe uma séria questão ao processo de pesquisa-ação, qual seja, a do protagonismo do pesquisador; o que impede o estabelecimento de relações igualitárias entre pesquisador e sujeitos da prática. Os sujeitos, com raras exceções, estão aprendendo a ser pesquisadores, assim é quase impossível deixar de existir um direcionamento das compreensões pelo pesquisador principal (p. 127).

Ao considerar as aulas como ambiente para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação com o objetivo de pesquisar suas práticas docente, o desnível de poder entre professor e aluno não é

inserido por questões metodológicas – ele é fruto de uma herança cultural que o amplifica. Considerando apenas um, entre inúmeros aspectos que demonstram o poder do professor em relação aos alunos, podemos citar que é o professor quem define e utiliza os indicadores de desempenho através dos quais os alunos podem ou não ser aprovados.

Considerar essa assimetria e cuidar para que ela não interfira no andamento da pesquisa é mais um requisito que podemos citar para que a pesquisa-ação possa ser usada como ferramenta metodológica para pesquisar a própria prática docente.

O modelo de aulas participativas que considere a negociação como forma de resolução dos eventuais problemas de relacionamento entre os alunos e o professor, mecanismos de avaliação que permitem que o estudante aprenda (e não seja penalizado) pelos erros cometidos, são alguns dos recursos que podem ser utilizados para minimizar a interferência do desnível hierárquico entre pesquisado e participantes. Em recente pesquisa realizada pelo autor (Galleão, 2014), ficou claro que a participação dos alunos ressignifica o papel do professor que, instado pelas indagações e reflexões dos alunos, é induzido a alterar e reorganizar suas práticas.

### **Uma questão ética: os objetivos da pesquisa não podem se sobrepor aos objetivos da aula**

A ética na pesquisa-ação é discutida, por exemplo, por Tripp (2005). Analisamos aqui a possibilidade da utilização da pesquisa-ação, pelo professor, durante as aulas que realiza com seus alunos, com o objetivo de pesquisar suas próprias práticas, sem incorrer no problema ético de priorizar os objetivos da pesquisa em detrimento de seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, apoiamos-nos em Thiollent (2011). Segundo o autor, em uma pesquisa-ação, existe uma relação variável entre dois objetivos: um objetivo prático, outro objetivo de conhecimento.

O objetivo prático procura encontrar solução para o problema central da pesquisa. Considerando que este trabalho pressupõe que a pesquisa-ação é realizada a partir de aulas participativas, com foco em um processo de ensino e aprendizagem que contribua para uma formação que, além do aprendizado de conteúdos específicos, desenvolva o senso crítico e a autonomia intelectual dos alunos, o objetivo prático da pesquisa é a formação do aluno.

O Objetivo de conhecimento busca coletar dados que, de outra maneira, dificilmente seriam obtidos. Neste trabalho sugerimos que essa coleta seja realizada a partir de momentos de reflexão previstos no planejamento de cada aula. Entretanto, conforme nos alerta Tripp (2005), devemos ser cuidadosos para não reduzir a reflexão, característica fundamental de uma pesquisa-ação, a uma etapa de um processo baseado na sequência “planeje, faça, reflita” (p. 454).

Sendo a aula um espaço e um tempo onde alunos e professores participam de um processo contínuo de formação, a postura reflexiva deve estar sempre presente. Os momentos de reflexão sugeridos são momentos específicos para registro dos aspectos importantes que emergem a partir da reflexão sobre a aula vivenciada.

Assim considerando, o papel do professor pesquisador de suas práticas a partir da pesquisa-ação pode encontrar o ponto de equilíbrio entre os dois objetivos descritos por Thiollent (2011) pois seu papel como professor será exercido em momentos não total ou necessariamente simultâneos com seu papel de pesquisador. Essa postura é coerente com os “tempos da pesquisa-ação” descritos por Franco (2012a): “Apesar de sempre se afirmar que numa pesquisa-ação há uma concomitância entre a ação e a pesquisa, isso não significa que haja um mesmo tempo físico entre os dois polos do procedimento. Pode-se dizer que pesquisa e ação ocorrem numa mesma circunstância com implicações mútuas. Mas o tempo da pesquisa é diferente do tempo da ação” (p.130).

Assim considerando, é possível ao mesmo tempo em que se participa como professor, no ambiente natural das aulas, priorizando alcançar os objetivos traçados para o componente curricular no Plano Pedagógico do Curso, atento ao processo de ensino e aprendizagem que desenvolve com os alunos, coletar dados e vivenciar uma experiência para, então, melhor analisar os dados coletados em um tempo diferente daquele de convivência com os alunos, em um tempo posterior à aula e, considerando cada aula como uma volta da espiral cíclica que caracteriza a pesquisa ação, utilizar-se dos resultados da análise realizada para, se necessário, rever suas práticas, compartilhar e refletir com os alunos aspectos relativos ao processo formativo que emergiram da análise realizada.

### **A questão do tempo da pesquisa**

Uma pesquisa-ação só alcança sua totalidade se realizada em um tempo longo, um tempo onde a imprevisibilidade, aspecto sempre presente em uma pesquisa-ação, possa ser considerada. Segundo Franco (2005), considerar a imprevisibilidade “significa estar aberto para reconstruções do processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” (p. 493). Quando há limitação de tempo, o equilíbrio entre o objetivo prático e o objetivo do conhecimento, descritos anteriormente, é quebrado, descaracterizando a pesquisa como pesquisa-ação.

Considerando que as aulas acontecem a partir de um contexto onde a carga horária, a duração e periodicidade das aulas, e a ementa são predefinidas, podemos considerar que o tempo da pesquisa-ação realizada durante as aulas, através da qual o professor pesquisa suas práticas, é

limitado. Entretanto, considerando o conceito de aula adotado neste trabalho, podemos considerar que os imprevistos e as negociações coletivas, mesmo com algumas limitações, estarão presentes.

Nossa sugestão é de que as instituições aos poucos adequem suas organizações curriculares de forma a permitir maior flexibilidade para que os tempos da pesquisa se integrem aos tempos acadêmicos.

### **A questão dos momentos de reflexão e do instrumento utilizado para registro**

A necessidade de incluir momentos de reflexão a respeito da aula, durante a própria aula, é complexa e exige do pesquisador, ciente da questão ética de não permitir que as necessidades da pesquisa influenciem negativamente nos objetivos do componente curricular, encontre o ponto de equilíbrio entre duas constatações aparentemente inconciliáveis: a) a carga horária do componente curricular versus o conteúdo a ser estudado; b) o tempo suficiente para um processo reflexivo descrito por Franco (2012a). Somada a essa dificuldade, surge a questão do instrumento a ser utilizado para registrar as reflexões de cada aluno para posterior análise do pesquisador.

Considerando que os momentos de reflexão fazem parte da aula e que é importante o registro das reflexões de todos os alunos, a escrita apresenta-se como forma ideal a ser utilizada. Mas o uso da escrita poderia impor novos obstáculos à pesquisa?

Zabalza (2013) afirma que “Os alunos que ingressam na universidade não sabem escrever” (p. 16)<sup>3</sup>. No entanto, defende que a escrita é uma habilidade básica da formação universitária, pois aciona um processo cíclico de estruturação / reestruturação do pensamento que facilita um processo de reflexão. Cita os “diários de classe”<sup>4</sup> (p. 28) como uma ferramenta que contribui para esse processo.

Considerando as afirmações do autor e lembrando que o conceito de aula adotado neste trabalho busca contribuir para a formação humana do aluno, a utilização da escrita parece ser a alternativa adequada para o registro das reflexões sobre a aula. Nesse sentido, exercitar a escrita será uma contribuição que se soma às demais do processo que estamos sugerindo.

Quanto ao tempo reservado para os momentos de reflexão, o docente deve considerar as observações sobre o tempo necessário para o processo de reflexão defendido por Franco (2012b) e o contexto onde a aula acontece: característica e complexidade do conteúdo estudado, carga horária versus carga de conteúdo a ser explorado, característica e nível intelectual da turma etc.

Na inviabilidade da utilização dos diários de classe sem, contudo, perder totalmente a essência dessa proposta, uma sugestão que contempla o uso da escrita com a restrição de tempo, é a utilização de um questionário, formulado com questões abertas, que, segundo Gil (2008) oferecerem “[...] ampla liberdade de resposta” (p. 122) e, se formuladas de forma simples e objetiva, em uma

sequência cuidadosamente estudada, permitem identificar eventuais contradições entre as respostas, ampliando as possibilidades de análise.

### **Considerações finais**

Consideramos a pesquisa-ação como um processo pedagógico de enorme complexidade, uma vez que é uma mediação entre diferentes polos de um processo histórico: mediação entre saber e ação; entre sujeitos da prática e pesquisador; entre conhecimento e prática. Consideramos ainda que, quando se pretende a investigação da prática, o envolvimento dos sujeitos dessa prática passa a ser um elemento constitutivo do saber científico.

Acreditamos que uma das grandes questões que permeiam esse enfoque metodológico é seu caráter quase que ambíguo entre ser uma metodologia produtora de conhecimento e, ao mesmo tempo, produtora de ações práticas. No entanto, é isso que faz dela uma pesquisa-ação. Se apenas considerarmos sua interface científica, na produção rigorosa de conhecimentos pelo pesquisador principal, estaremos desprezando suas possibilidades de gerar saberes e conhecimentos aos práticos e perdendo a oportunidade de incluir os práticos num processo de empoderamento e autoria, que são fundamentais para o exercício da práxis. Se por outro lado, apenas consideramos o aspecto de orientação para a transformação das ações, estaremos perdendo uma oportunidade de produzir conhecimentos que poderiam, de outra forma, estar fundamentando a própria transformação das práticas. Sem essa vinculação à produção científica de conhecimentos a ação prática se transformaria, apenas, em um laboratório a serviço da própria pesquisa.

Assim, há que se realçar que não é fácil, ao professor, assumir o papel de pesquisador principal de uma pesquisa-ação, uma vez que esta deve produzir um saber; transformar ações e, além do mais, oferecer condições formativas aos sujeitos da prática – no caso, professor e alunos. Esse é o forte potencial pedagógico da pesquisa-ação: formar sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória, e ao mesmo tempo transformar as situações e os conhecimentos que as presidem. Seu potencial científico é imenso, uma vez que permite aos pesquisadores, adentrarem na dinâmica da práxis e assim recolher informações e dados valiosos e fidedignos para elaborar e produzir conhecimentos.

Não é também fácil aos professores com perfil mais “prático” engajarem-se em um processo de pesquisa-ação. Acostumados a agirem de forma não reflexiva, executando instruções e orientações, eles se perdem inicialmente ao se defrontarem com o exercício crítico e reflexivo que a prática da pesquisa impõe.

Ambos, professores pesquisadores e professores práticos, precisam sair do conforto de suas rotinas e adentrar o desafio de se fazerem grupo; enfrentarem as dificuldades, disponibilizarem tempo e coragem para mudar. Especialmente, é requerido a ambos a disponibilidade em conviver com processos que continuamente se redimensionam, com dados em constante alteração; com avaliações contínuas sobre suas ações e em seus saberes já instalados. Os ganhos são muitos para todos os participantes. No entanto, há que se realçar que os espaços e tempos do ensino superior precisam se redimensionar para abrigarem práticas com pesquisa-ação. Esse redimensionamento pode ser uma variável revolucionária tanto nos processos de ensino e aprendizagem como nos programas de formação continuada dos professores. Para tanto, as instituições de ensino superior precisam ter a possibilidade de maior autonomia curricular para redimensionar seus cursos e suas práticas.

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo às pesquisas descritas em Galleão (2014) e Franco (2010).

<sup>2</sup> Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), refletir sobre o conteúdo estudado é um aspecto fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo. Apesar de desafiador, ao incluir momentos de reflexão sobre a própria aula permite, ao docente, além de viabilizar uma pesquisa-ação sobre suas práticas, contribuir ainda mais para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

<sup>3</sup> Tradução livre de “Los estudiantes que acceden a la universidad no saben escribir”.

<sup>4</sup> Diários de classe, segundo Zabalza (2013, p. 28), são documentos pertencentes à categoria de documentos pessoais, através do qual se relata as atividades, sensações, sentimentos, pensamentos etc. que o autor teve durante o dia.



## Referências

- ARAÚJO, J. C. S. (2012) Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). (pp. 45-72). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.
- BORDIEU, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed Marco Zero.
- COUTINHO, C., & LISBÔA, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação do século XXI. *Revista de Educação*, Lisboa, XVIII (1), 5-22. Recuperado em 12 outubro, 2013, de [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_1/artigo1.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf)
- CUNHA, M. I. (2006). Mais uma etapa investigativa se conclui: construindo uma pedagogia da inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. (pp. 127-133). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- DEMO, P. (2008) *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos*. (3a. ed.). Porto Alegre: Mediação.
- DEMO, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. (9a. ed.). (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados.
- FRANCO, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502, Recuperado em 7 março, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>.
- FRANCO, M. A. S. (2009). Prática Docente Universitária e a construção coletiva do conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensino – aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia Universitária*. N. 10. Pró-reitoria de graduação. Universidade de São Paulo. Setembro de 2009.
- FRANCO, M. A. S. (2010). *Observatório da Prática Docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente*. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPQ. São Paulo.
- FRANCO, M. A. S. (2012a). Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G., & FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. (2a. ed.), (Vol. 1), pp. 103-138. São Paulo: Loyola.
- FRANCO, M. A. S. (2012b). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogia do oprimido*. (50a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- GALLEÃO, A. M. (2014). *Aula Universitária: espaçotempo de formação humana*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a. ed.). São Paulo: Atlas.
- GHEDIN, E., & FRANCO, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. (2a. ed.). (Docência em Formação Saberes Pedagógicos). São Paulo: Cortez.
- IMBERNÓN, F. (2012). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. (Coleção Questões da nossa época; v. 40). São Paulo: Cortez.



- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014). *Censo do Ensino Superior 2014*. [2014]. Recuperado em 20 abril, 2016, de [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2014.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2014.zip).
- LUCARELLI, E. (2003). Aula universitária y crisis: Las prácticas innovadoras universitarias en el mejoramiento de la calidad de la educación. *III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116296/LUCARELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- MASETTO, M. T. (2011). Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. *Perspectiva*, 29(2), 597-620. Recuperado em 4 dezembro, 2012, em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p597/22219>
- MASSON, G., & MAINARDES, J. (2011). A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 70-85. Recuperado em 12 outubro, 2013, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/masson-mainardes.pdf>.
- PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. (Vol 1). (Coleção Docência em Formação: ensino superior). São Paulo: Cortez.
- RIOS, T. A. (2012). A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). pp. 73-93. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.
- RUÉ, J.. (2009). Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, U. F., & SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. (2a. ed.). pp. 157-176. São Paulo: Summus editorial.
- SILVA, E. F. (2012). A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). pp. 15-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus, 2012.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. (18a. ed.). São Paulo: Cortez.
- TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. 31, (3), p.p. 443-466. Recuperado em 7 março, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). (2012) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (2a. ed.). (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus.
- ZABALZA, M. B. (2013). Escribir en la Universidad. *Educación*, 48(1), 15-39. Recuperado em 24 fevereiro, 2013, de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/6251>.

## Desenvolvimento da competência relacional na formação inicial de professores no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de investigação-ação

**Maria do Céu Ribeiro**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança - Portugal  
[ceu@ipb.pt](mailto:ceu@ipb.pt)

**Isabel Pimenta Freire**

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal  
[isafrei@ie.ulisboa.pt](mailto:isafrei@ie.ulisboa.pt)

### Resumo

Esta investigação decorre da constatação, evidenciada por múltiplos estudos nacionais e internacionais, de que os professores quando iniciam a sua atividade profissional sentem, com frequência, relevantes dificuldades em lidar com os problemas disciplinares na sala de aula. Impõe-se, assim, que investigadores, formadores e instituições de formação inicial de professores questionem os modelos e as práticas de formação, designadamente no que respeita à sua relação com o desenvolvimento de competências de gestão de sala de aula, de entre as quais destacamos as competências relacionais. O estudo que, em parte, aqui se apresenta teve a participação de dezoito formandos/futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a frequentarem o último ano da sua formação inicial (licenciatura de quatro anos) e respetiva equipa de supervisão da prática pedagógica. Metodologicamente, optou-se pela Investigação-Ação, que aqui constituiu simultaneamente uma estratégia de investigação e de formação. Assim, partiu-se do diagnóstico inicial das perspetivas, expectativas e sentimentos dos dezoito formandos relativamente à formação e à relação pedagógica. O estudo desenvolveu-se ao longo de três ciclos sucessivos de investigação-ação. Em cada um deles, partiu-se do diagnóstico para a ação e a reflexão, reinvestindo os resultados de cada ciclo no ciclo seguinte. Todo este processo foi desenvolvido num quadro de supervisão alargada e colaborativa entre a supervisora da instituição formadora do ensino superior (e investigadora principal) e as professoras cooperantes das escolas parceiras do 1.º CEB. A observação, mormente a auto-observação dos professores estagiários participantes, foi o foco principal do processo participado de investigação-ação. Os dados foram recolhidos utilizando diversas fontes e instrumentos, designadamente questionários, notas de campo e grelhas de auto e hétero observação sistemática. Os resultados apontam para uma evolução positiva do desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, designadamente no que respeita à gestão das relações interpessoais e da comunicação pedagógica (verbal e não-verbal). Embora não se tenham observado mudanças estatisticamente significativas nas perceções globais dos professores estagiários sobre a disciplina e a indisciplina, os dados qualitativos apontam para uma perceção que se aproxima, de forma progressiva, à complexidade do fenómeno da indisciplina, o que poderá atribuir-se ao ambiente de reflexão individual e coletiva sobre os dados de auto e hétero observação.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores do 1.º CEB; Competência Relacional; Investigação-Ação; Prevenção da Indisciplina.

### **Abstract**

This research stems from the fact that multiple national and international studies show that teachers when they start their professional activity often have significant difficulties in dealing with the disciplinary problems in the classroom. It is therefore important that researchers, trainers and early teacher training institutions question training models and practices, in particular as regards their relationship to the development of classroom management skills, among which we highlight Relational skills. The study, which in part is presented here, was attended by eighteen trainees / future teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), attending the last year of their initial training (four-year degree) and their Pedagogical practice. Methodologically, we chose Action Research, which was at the same time a strategy for research and training. Thus, the initial diagnosis of the perspectives, expectations and feelings of the eighteen trainees regarding the formation and the pedagogical relationship was started. The study was developed over three successive cycles of action research. In each one of them, we started from diagnosis to action and reflection, reinvesting the results of each cycle in the next cycle. This whole process was developed within a framework of extensive and collaborative supervision between the supervisor of the institution of higher education (and principal investigator) and the cooperating teachers of the partner schools of the 1st CEB. The observation, mainly the self-observation of participating trainee teachers, was the main focus of the participatory action-research process. The data were collected using various sources and instruments, namely questionnaires, field notes and grids of self and straightforward systematic observation. The results point to a positive evolution of the development of relational competence and classroom management, namely in the management of interpersonal relations and pedagogical communication (verbal and nonverbal). Although there have been no statistically significant changes in the overall perceptions of trainee teachers about discipline and indiscipline, the qualitative data point to a perception that is progressively approaching the complexity of the indiscipline phenomenon, which can be attributed to the Environment of individual and collective reflection on the data of self and straight observation.

**Keywords:** Initial Formation of Teachers of the 1st CEB; Relational Competence; Research-Action; Preventing Indiscipline

### **Introdução**

A formação inicial constitui uma etapa importantíssima da formação de professores, pois pretende-se que proporcione o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores éticos indispensáveis ao desempenho e à construção da identidade dos professores. Com efeito, a

formação inicial constitui o primeiro passo na interiorização de uma atitude favorável à aprendizagem ao longo da vida, inquestionável para qualquer profissional no mundo de hoje e, por maioria de razão, para os profissionais de educação que têm o importante compromisso social de educar as novas gerações para uma sociedade complexa e em constante transformação.

A componente prática da formação, realizada em sala de aula, é um espaço de especial significado para o professor estagiário, porque observando e intervindo vive a sua primeira experiência profissional. É igualmente uma dimensão de particular responsabilidade para as instituições formadoras e para os formadores, uma vez que lhes exige a criação de condições e situações desafiantes propiciadoras de experiências profissionais, que deverão ocorrer em ambientes securizantes de supervisão. Experiências que confirmem e fortaleçam a sua identidade enquanto educadores, facilitando assim a transição suave e segura de estudante a professor.

Assim sendo, pretende-se que o estudante/ futuro professor desenvolva um conjunto de competências indispensáveis ao exercício da ação docente, sobretudo a capacidade de reflexão sobre a sua atividade profissional. Day (2004) defende que o desenvolvimento da reflexividade do professor se processa segundo quatro dimensões: técnica, dialética, deliberativa e transpessoal. Técnica, no sentido em que orienta a prática, usando a reflexão para melhorar a eficiência da implementação dos currículos e assim concorrer para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; dialética, como forma de transformar, ou seja, de reconstruir a prática de acordo com conceitos de justiça social e emancipação; deliberativa como forma de fazer uma escolha entre várias perspetivas e práticas; transpessoal, focada na reflexão sobre si próprio em interação com os grupos em que participa, designadamente os grupos-turma, como forma de promoção do autodesenvolvimento, designadamente na dimensão relacional. A reflexividade que enfatizamos neste estudo inclui todas estas dimensões, orienta-se para o desenvolvimento do conhecimento profissional, incluindo a assunção de princípios éticos e morais e para o desenvolvimento das competências emocionais e relacionais, que se evidenciam na pessoa do professor e na pessoa do aluno que, interagindo entre si, se transformam mutuamente. Na verdade, a qualidade da relação entre professor e alunos é fundamental quer para a criação do clima social de turma, quer para a qualidade das aprendizagens. A dimensão emocional é um elemento nuclear nessa relação (Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2013; Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Foi nesta interação que centrámos o estudo que aqui trazemos, no sentido de contribuir para a compreensão das relações entre a participação de futuros professores do 1º ciclo num processo de investigação-ação, o desenvolvimento da competência relacional e a criação de uma atitude e de uma ação preventiva da indisciplina na aula.

### **O lugar da dimensão relacional na formação inicial de professores**

A profissão docente pertence ao grupo de profissões em que a dimensão relacional constitui uma das suas principais especificidades. Com efeito, os professores desenvolvem o seu trabalho em contextos com interações pessoais intensas (particularmente aqueles que trabalham com adolescentes e com crianças), o que os obriga a um forte controlo emocional para poderem exercer as suas responsabilidades e corresponder ao compromisso social que têm face ao desenvolvimento dos alunos (e.g. Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2014; Zembylas, 2007). Esta necessidade permanente de controlo emocional compreende-se pelo facto da educação escolar ocorrer num contexto institucional que exige uma grande estruturação do tempo, do espaço e do trabalho dos professores e do trabalho individual e coletivo dos alunos. Esta estruturação implica, por parte dos alunos, quando são crianças, um processo de aprendizagem do viver em grupo fazendo parte de uma grande organização, como é uma escola. Trata-se de um processo de socialização a que as crianças são sujeitas desde tenra idade, onde o cumprimento de regras e de regulamentos passa a fazer parte do seu quotidiano. Este contexto relacional implica, como dizíamos, um trabalho emocional, que é dos professores e também dos alunos (Zembylas, 2007). É neste exigente quadro de constrangimentos relacionais que os futuros professores do 1.º CEB irão trabalhar, o que implica da parte das instituições formadoras uma inquestionável responsabilidade na sua formação neste domínio, a que nem sempre é dada a devida atenção. Não só porque os professores precisam de ter capacidade de autorregulação emocional e de compreensão dos estados emocionais dos seus alunos, como devem estar preparados para os educar emocionalmente, fortalecendo o seu poder pessoal e, deste modo, participarem na sua preparação para a vida numa sociedade cada vez mais complexa, incerta e exigente (Estrela, 2010).

A sala de aula é um espaço relacional complexo, onde se cria uma grande variedade de relações, que se expressam por afinidades, atrações, tensões, conflitos, rejeições, expectativas, representações mútuas e muitos outros fenómenos próprios dos pequenos grupos, como a luta pela liderança, a criação de grupos informais determinados por afinidades diversas e interesses comuns, rivalidades entre pequenos grupos (Estrela, 2004). Neste cenário,

o papel do professor, enquanto líder formal do grupo e educador, é decisivo para que se criem relacionamentos positivos, condições efetivas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada membro do grupo, incluindo o professor, e do grupo enquanto coletivo. Neste sentido, o professor, enquanto líder formal, precisa de impulsionar a criação precoce de um sistema de regras que seja compreendido e aceite por todos. Como Estrela (2004) afirma: “A emergência de normas de conduta é um aspeto importante da vida dos grupos, pois, ao criarem as condições de funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença” (p. 55).

As normas, os valores e os princípios que lhe estão subjacentes desempenham duas funções fundamentais no processo educativo: por um lado, uma função socializadora e, por outro, uma função de gestão do grupo. No que diz respeito à função socializadora, a existência de normas na sala de aula e na escola em geral, ao tornarem os comportamentos previsíveis, facilitam a convivência social e a integração de cada membro no grupo, bem como contribuem para o desenvolvimento moral das crianças ou dos jovens que dele fazem parte. A função de gestão decorre da importância que têm as regras de funcionamento do grupo-turma para a criação de um ambiente onde todos aprendam e desenvolvam as suas potencialidades. O desempenho destas funções, por parte do professor, não depende apenas da dimensão relacional da sua competência, mas dependente muito dela.

É inquestionável que há professores que revelam maior competência na ação, neste domínio. Como se constrói essa competência? Será algo que se adquire mais ou menos precocemente nas experiências pessoais e familiares? Pode a formação contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais que preparem os futuros professores para intervir neste domínio? Pode a formação inicial desenvolver a competência relacional dos futuros professores? Que importância pode ter o desenvolvimento da reflexividade e de uma atitude problematizadora face à sua própria ação na construção da competência relacional? Que reflexos no processo de consciencialização<sup>1</sup> do professor?

Na tentativa de responder a estas questões, é importante proceder à clarificação dos conceitos de competência e de competência relacional.

Vários autores salientam que a competência está associada ao saber em ação, ao saber agir com sucesso numa situação complexa (e.g. Esteves, 2009; Le Boterf, 2007; Levy-Leboyer, 1996). Por outro lado, a competência é algo pouco tangível, que não se “vê” propriamente, apenas se observam os seus efeitos. Mais do que a posse de saberes, de saber-fazer ou de saber-relacionar-se, a competência revela-se na capacidade de os mobilizar e conjugar, respondendo

eficazmente a novas situações, pelo que a competência só pode ser compreendida por referência ao sujeito em contexto. Para agir profissionalmente, em situações complexas, o professor recorre a esta multidimensionalidade de diferentes saberes profissionais, baseando-se igualmente na reflexão na e sobre a ação (Shulman, 1987). Para saber agir, é igualmente condição base que o professor tenha consciência dos seus conhecimentos, capacidades, saberes, emoções, valores e atitudes que ditarão a diferença na sua passagem à ação em contexto. O exercício da competência parece, assim, resultar da combinação de três grandes fatores, onde se aliam a racionalidade, a motivação e as circunstâncias contextuais e pessoais (Le Boterf, 2007), ou seja, o saber agir (que pressupõe saber mobilizar e combinar recursos), a motivação profissional (o querer agir) e o poder agir (onde se jogam múltiplos fatores pessoais, de contexto e circunstanciais), que se combinam refletindo-se na ação.

A dimensão relacional da competência docente estrutura-se a partir das experiências relacionais que fazem parte da história de vida de cada professor. A funcionalidade, dinamismo, eficiência e interatividade com que se desenvolve serão as “traves mestras” da construção de uma relação pedagógica e verdadeiramente educativa. As idiosincrasias do professor desempenham nestes processos um papel importante, assim como a sua filosofia de educação. A qualidade da ação do professor está intimamente associada não só à competência científica e didática, como à relacional.

Amado (2003) concebe a competência docente segundo quatro dimensões fundamentais, que se interligam: técnica, relacional, clínica e pessoal. A dimensão relacional, não se restringe ao microcontexto sala de aula, mas é neste que o presente artigo se foca.

Neste contexto, entende-se que a dimensão relacional da competência docente diz respeito a um conjunto de qualidades e capacidades do professor que vão desde a capacidade de gerir criticamente as suas expectativas e de responder adequadamente às expectativas dos alunos, até às capacidades de liderança e de gestão adequada e preventiva da disciplina e das relações interpessoais dos grupos-turma, incluindo a gestão de conflitos. Também a gestão das emoções, que não se confina aos conflitos, faz parte desta dimensão da competência docente, o que remete para a inteligência emocional dos professores. Segundo Goleman (2006), este conceito corresponde a um conjunto de competência endógenas a cada indivíduo que lhe permite gerir as suas emoções. Outros autores alargam o conceito à capacidade não só de gerir as emoções do próprio como de guiar as dos outros, de as discriminar e de utilizar essa informação para pensar e agir (Salovey & Mayer, citados por Estrela, 2010). Nesta vertente da competência relacional dos professores, esta autora realça ainda a necessidade de os



professores estarem preparados para desenvolver a educação emocional de si próprios e dos alunos, de forma a combater o analfabetismo emocional tão presente nas sociedades atuais. Assim, a formação dos professores nesta vertente é fundamental não só para o desenvolvimento da sua literacia emocional e da dos alunos, como para o desenvolvimento da capacidade de “gestão pedagógica das emoções”. Como afirma a autora, “as emoções podem ser utilizadas como meio ao serviço das finalidades do ato pedagógico revestindo um carácter instrumental, desde que subordinadas ao carácter ético que deve prevalecer” (p. 53).

Apesar de serem poucos os estudos que têm em conta a análise da dimensão emocional e relacional da docência, a literatura da especialidade remete-nos para a ideia de que “o desenvolvimento destas competências pessoais e sociais aumenta a resiliência e contribui para uma maior autoestima e bem-estar do professor, o que se reflete no ambiente relacional e consequentemente no bem-estar e nas aprendizagens dos alunos” (Freire et al, 2012, p. 166).

Assim sendo, espera-se que o professor faça uma gestão adequada das relações e da capacidade de exercer influência positiva sobre o grupo no seu todo e sobre cada aluno em particular. A este propósito, Amado (2003) salienta os seguintes aspetos:

i) Regras de sala de aula. O professor: lidera a aula negociando regras (poucas, simples, claras, positivas e fundamentais, sensibilizando os alunos para a sua utilidade na organização do trabalho e das relações; manifesta firmeza na exigência do cumprimento das regras (mas também a capacidade de diálogo, abertura à sua redefinição e tolerância),

ii) O clima de sala de aula. O professor: faz-se respeitar começando por respeitar e compreender o aluno; confere responsabilidade aos alunos na gestão da turma, consultando a opinião e atribuindo tarefas; promove o conhecimento mútuo e a amizade entre os alunos; manifesta disponibilidade (e empatia) para com os alunos mesmo em temas e problemas que não são do plano curricular,

iii) A atuação face aos problemas disciplinares. O professor: usa técnicas adequadas de prevenção (regras, clima, diálogo persuasivo); usa técnicas adequadas (e credíveis) de correção (persuasão, firmeza e imposição, coerência e adequação de medidas pondo em causa os comportamentos e não as pessoas); castiga quando e se necessário (mas de modo razoável, adequado e consistente),

iv) A ética da actuação pedagógica (aspecto intimamente ligado com a dimensão emocional e ética da competência docente. O professor: cumpre os seus deveres profissionais, respeita o aluno e cuida do seu bem-estar e qualidade da sua educação.



Em suma, a competência relacional no microcontexto sala de aula corresponde ao modo como o professor faz a gestão de poderes, como exerce a liderança e a humanização das relações com cada aluno e com a turma no seu todo. Este domínio da ação e do pensamento do professor faz-se na articulação entre as vertentes técnica, clínica e pessoal da competência docente.

É através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, sendo os dois aspetos indissociáveis. Como tal, o processo de comunicação deve ser entendido segundo os aspetos informativo (cognitivo) e relacional (afetivo).

A comunicação, nas suas formas verbal e não-verbal, constitui um aspeto fulcral nas interações que se desenrolam no processo educativo. Múltiplos estudos têm sido realizados sobre a comunicação em geral e a comunicação pedagógica em particular, desde os estudos técnicos, focados nos diversos elementos do ato comunicativo (emissor, recetor, mensagem, impacto), estudos descritivos sobre o que acontece na sala de aula, especialmente o modo como a linguagem é utilizada por professores e alunos (investigação etnográfica, interacionista, sociolinguística e psicoecológica), estudos que pretendem determinar a eficácia dos vários processos de ensino para obter os resultados desejados (investigação processo-produto), estudos que pretendem explicar como é que os alunos adquirem e processam a informação e como se efetua o desenvolvimento cognitivo (investigação da psicologia cognitiva) (Springthall & Springthall, 1997). Também deve ser destacado o contributo das perspetivas sociológicas e culturais que sublinham a importância dos códigos linguísticos e culturais nos processos de comunicação e chamam a atenção para a necessidade de descodificação, tão relevante para a superação das desigualdades linguísticas e conseqüentemente da falta de equidade e justiça nos sistemas educativos (e.g. Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1982).

Na verdade, o modo como os professores distribuem a comunicação verbal em ensino coletivo e como descodificam a linguagem científica que utilizam é fulcral no processo educativo, minimizando a existência dos denominados «desertos de comunicação» que, como diz Estrela (2004), repetindo-se de uma aula para outra criam situações de marginalização. A alternância entre situações em que o professor domina a comunicação e situações em que se privilegia a comunicação entre pares (trabalhos de grupo, tutorias, por exemplo), com a monitorização e feedback do professor, impede o que diversos autores entendem ser a regra dos 2/3, originariamente formulada por Flanders (1970), ou seja, 2/3 das falas em sala de aula serem do professor (e.g. Delamont, 1987). A comunicação não-verbal é outra vertente da comunicação, não menos relevante, antes pelo contrário. A investigação aponta para o papel

insubstituível da comunicação não-verbal no estabelecimento e manutenção das relações e na formação de atitudes. Três disciplinas que têm por objecto de estudo a comunicação não-verbal: i. a paralinguística, que estuda os fenómenos da voz – a altura, o tom, o débito e tudo o que empresta expressividade à fala; ii. a cinésica, que estuda aspetos comunicativos do movimento corporal; iii. a proxémia, que estuda os aspetos espaciais do comportamento comunicativo. Os múltiplos estudos apoiados na perspetiva do classroom management, desenvolvidos especialmente nos anos 80 e 90 do século passado, evidenciaram de forma sustentada a importância desta vertente da comunicação no desempenho do professor em sala de aula (e.g. Doyle 1986; Estrela, 2004). Para além dos aspetos particulares da qualidade da comunicação verbal e não-verbal o que a investigação também sublinha como muito relevante é a coerência nas mensagens passadas pelos dois tipos de comunicação, o que alguns designam de «mensagem de duplo vínculo».

O *feedback* é igualmente um aspeto fulcral na comunicação que, para ser verdadeiramente pedagógica, requer um duplo *feedback*, que se realiza através de processos de retroação bidirecionais e circulares em que todos são emissores, recetores e veículos de comunicação. Também as perspetivas personalistas têm contribuído para uma visão mais humanista da comunicação pedagógica, destacando a importância do uso da escuta ativa, das mensagens Eu, do confronto positivo e da resolução de conflitos sem vencedores nem vencidos, como é preconizado e operacionalizado no modelo de professores de Thomas Gordon, baseado na perspetiva psicoterapêutica de Rogers (Estrela, 2004). Finalmente, também o modelo comportamentalista traz para a competência comunicacional docente componentes relevantes como o uso do reforço, do elogio e da recompensa que, sendo utilizados de forma adequada e parcimoniosa, constituem fatores de motivação e promotores de bom clima relacional.

## Metodologia

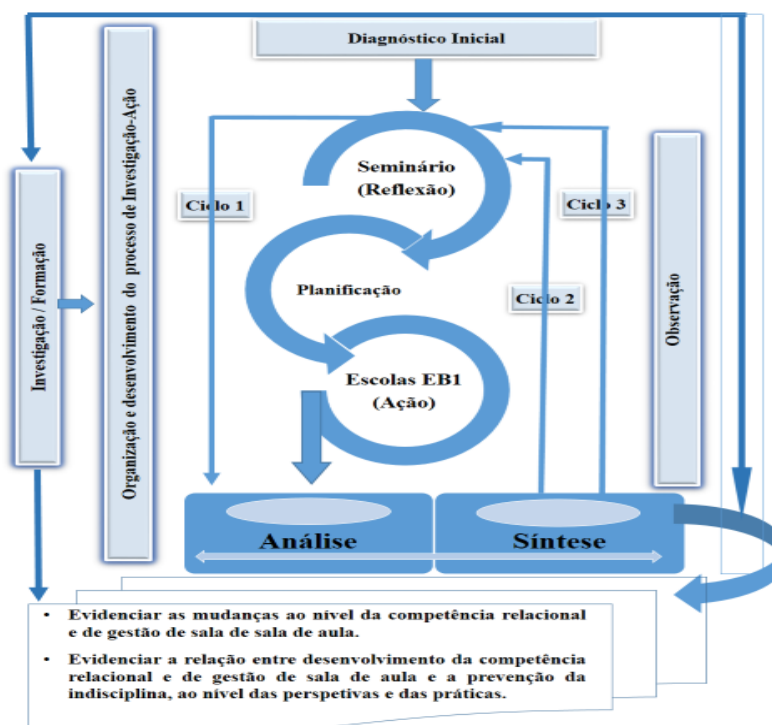
Como opção metodológica, neste estudo recorreremos à investigação-ação, encarando-a como uma estratégia formativa e de investigação. A intenção principal foi a transformação dos sujeitos e o estudo dos processos de transformação levados a efeito através das práticas formativas desenvolvidas em contexto de supervisão. Poder-se-á então situar o presente estudo no que alguns designam de *investigação na e pela ação*. Como assinalam Amado e Cardoso (2014, p. 191), trata-se de um “procedimento de grande complexidade”, pois nele coexistem objetivos de produção de conhecimento (objetivos de investigação), de produção de mudanças

(objetivos de inovação) e de desenvolvimento de competências nos participantes (objetivos de formação).

Não descurando tanto a dimensão técnica como a prática da formação, pretendeu-se desenvolver um processo de *investigação-ação emancipatória* (Carr & Kemmis, 1988), integrador de dinâmicas colaborativas e de uma reflexividade crítica, sustentadas na auto e na hetero observação partilhadas coletivamente. Tratou-se da construção de um olhar pessoal que se liga a uma visão partilhada pelo grupo de formação, onde a “diversidade de visões e de necessidades permite a diferenciação de metas individuais e de subgrupos [...], onde as conexões são potencialmente favorecedoras do desenvolvimento da capacidade dos indivíduos, das escolas e da própria sociedade em lidar com a mudança” (Caetano, 2003, p. 37).

Como afirmam Kemmis e McTaggart (1988), “a investigação-acção é uma forma de indagação *introspectiva colectiva* empreendida por participantes em situações sociais e educacionais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas com a compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 9).

Figura 1. Desenho de Investigação (Ribeiro, 2016, p.121, adaptado de Kemmis & McTaggart, 1988)



A Figura 1 apresenta o esquema geral do processo investigativo que foi desenvolvido ao longo de quatro etapas: diagnóstico inicial e 3 ciclos de investigação-ação colaborativa, com a duração de cerca de 3 meses cada.

*Diagnóstico inicial* – num primeiro momento, os 18 formandos participantes no processo responderam a um questionário de resposta aberta. A análise de conteúdo dos dados recolhidos, bem como das notas de campo realizadas sobre os diálogos entre formandos e supervisora das sessões iniciais do Seminário de supervisão, permitiu conhecer as conceções, expectativas e sentimentos dos estudantes/futuros professores face à formação, designadamente ao estágio profissional que estavam a iniciar. Foi também aplicado e analisado um questionário com escala de Likert para conhecer as perspetivas dos estudantes acerca da (in)disciplina na escola. Os dados deste questionário foram analisados através de técnica de estatística descritiva e inferencial.

*Ciclo 1* – Em função do diagnóstico inicial, que incluiu uma reflexão coletiva sobre os resultados da análise dos dados, foram estabelecidos objetivos e estratégias formativas. A estratégia de eleição foi a observação sistemática (auto observação dos formandos e observação pela equipa de supervisão) das práticas de gestão de aula, com especial incidência na dimensão relacional. Utilizou-se um instrumento de observação da autoria de Amado e Freire (2009, pp. 179-189). Trata-se de um instrumento, constituído por um vasto conjunto de itens de observação das práticas pedagógicas em sala de aula, organizados segundo diversas vertentes, que vão desde a planificação, à comunicação verbal e não-verbal, gestão das relações interpessoais, incluindo a gestão de conflitos e também à implementação das regras e consequências face à sua infração (vulgo castigos). Trata-se de um instrumento de observação e reflexão baseado nos principais contributos teóricos para a implementação de uma abordagem preventiva da indisciplina na sala de aula. A informação recolhida através dos processos de auto e hétero observação foi sendo objeto de reflexão individual e coletiva nas sessões de Seminário e nas reuniões alargadas de supervisão, num fluxo que passava do contexto escola do 1º CEB, para o Seminário de supervisão e vice-versa. Recorremos, ainda, a registos sob a forma de notas de campo e reflexões realizadas em contexto de formação (Seminário de Supervisão).

*Ciclos 2 e 3* – com base nas reflexões e na avaliação do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo do grupo de professores estagiários foram planificados novos ciclos de ação-observação-reflexão, num vaivém constante entre a investigação, a ação e a reflexão, que se complementam (Latorre, 2004).

Em suma, foi um processo de interrogação permanente sobre o sentido das ações produzidas no contexto em que são realizadas, visando como afirma Caetano (2003):

colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em processos orientados para a melhoria – pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e professores) (...) dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão ( p. 23).

A intenção foi a de poder registar e descrever o processo, naturalizando-o e, por outro lado, desenhar um plano de investigação que permitisse estabelecer comparações, no sentido de avaliar as mudanças que se foram operando ao longo do tempo.

Assim, o estudo contemplou dois níveis de investigação-ação: i. a investigação-ação empreendida por todo o coletivo (investigadora principal, professoras cooperantes e estudantes/professores estagiários), que teve como foco as práticas pedagógicas dos professores estagiários; ii. a investigação-ação das mudanças operadas ao nível da competência relacional dos professores estagiários e sua relação com as mudanças nas suas perspetivas acerca da (in)disciplina.

No presente artigo apresenta-se a leitura dos resultados do estudo das mudanças decorrentes deste processo de investigação-formação. Por se tratar de um texto relativamente curto, não é possível integrar a multiplicidade de quadros e tabelas de apresentação dos resultados das análises qualitativas e quantitativas dos dados de observação, quer sistemática, quer de tipo etnográfico, que foi realizada pelos formandos e as formadoras. O estudo das mudanças apoiou-se na análise de conteúdo dos múltiplos dados de natureza qualitativa, provenientes da aplicação de um questionário aberto, de notas de campo e de reflexões dos formandos (Ribeiro, 2016). Estas análises foram complementadas com análises estatísticas dos dados das observações sistemáticas (auto observações dos formandos e hétero observações das formadoras), com utilização do instrumento de reflexão e orientação da prática (IROP, Amado & Freire, 2009), cujos itens correspondem a ações de gestão de aula. Neste caso, tratou-se de uma análise comparativa, ciclo a ciclo, com aplicação do teste de Fisher (Ribeiro, 2016). Estes resultados da análise dos dados de observação forma também cruzados com os resultados da análise comparativa das perspetivas dos formandos acerca da (in)disciplina, a partir da aplicação de um questionário com escala de Likert, no início e no final do processo, cuja análise comparativa de baseou na aplicação do teste t com amostras emparelhadas (Ribeiro, 2016).

## Contexto de estudo e participantes

Este estudo foi realizado com 18 formandos do 4.º ano da licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo (pré-Bolonha) de uma Escola Superior de Educação (ESE), em dois núcleos de estágio (duas escolas básicas do 1.º Ciclo), com as respetivas professoras cooperantes. Cada grupo de 3 formandos desenvolveu, ao longo de um ano letivo, a sua prática pedagógica supervisionada com uma turma, sendo 4 turmas num núcleo de estágio e 2 turmas noutra.

O processo formativo e de investigação decorreu, portanto, no âmbito das parcerias existentes entre duas escolas do 1º CEB e a dita ESE e implicou a estreita colaboração entre as seis professoras cooperantes e a investigadora principal (professora da ESE e responsável pelo Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica).

Os 18 formandos tinham, à data, idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, sendo 15 do género feminino e 3 do género masculino. Estes 18 estagiários organizaram-se em seis grupos, com a respetiva professora cooperante da escola local de prática pedagógica.

Ao longo de um ano letivo, cada grupo de professores/estagiários, a supervisora-investigadora e a respetiva professora cooperante realizaram 6 observações utilizando o instrumento já referido, sendo 2 observações por ciclo de investigação-formação. Durante os ciclos, em Seminário de Supervisão os formandos com a supervisora-investigadora desenvolviam reflexões, coletivamente, a partir da análise dos registos de observação (dos seus e das formadoras) e dos textos teóricos que iam lendo, estabelecendo a partir daí perspetivas de mudança.

Estes processos pretendiam responder aos seguintes objetivos de formação:

- Desenvolver nos professores-estagiários uma atitude reflexiva face à sua prática pedagógica, de forma a construir uma visão e uma prática preventiva da indisciplina na sala de aula;
- Promover o autoconhecimento do professor-estagiário e a tomada e consciência de si em ação;
- Promover o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, integrando-o num processo de desenvolvimento profissional dos professores – estagiários.

## Auto-observação, reflexividade e mudanças

Com base nos dados recolhidos, mormente no diagnóstico inicial, poder-se-á dizer que, neste grupo de formandos maioritariamente se partilhavam as convicções mais profundas sobre o que é educar e ser educador (construção de uma relação afetiva próxima /valorização da

pessoa do aluno/rejeição da violência). Partilhava-se também a convicção de que o professor tem um papel principal na prevenção da indisciplina, através do exercício da autoridade e da sua pedagogia. Essas convicções, que, em grande parte, advinham das aprendizagens realizadas ao longo dos três primeiros anos de formação, iam a par com as apreensões e mesmo os medos (de alguns) face à eventual incapacidade de compatibilizar o que pensam com a forma como agem. Revelava-se também o desejo de desenvolver o autoconhecimento e a autoconfiança, com vista à consolidação progressiva de um sentimento de autoeficácia. Apenas dois dos membros do grupo apresentavam alguns elementos relevantes de fratura com esta forma coletiva de pensar e projetar-se. Esta realidade foi sempre tida em conta, o que exigiu um redobrado exercício de reflexão coletiva e pessoal, que foi sempre o fio condutor do processo formativo.

As mudanças evidenciadas, a partir da análise dos registos de observação dos formandos e das formadoras, integram competências de natureza diversa das quais se salientam algumas de natureza mais técnica e outras do campo da relação no que esta tem de mais intangível (*vide* Amado & Freire, 2009, pp.179-189).

Nas ações que estão mais diretamente relacionadas com a organização e gestão de sala de aula, verificaram-se mudanças positivas ao nível da *planificação* com especial destaque para a *diversificação de atividades*, muito evidentes do 2.º para o 3.º ciclo de investigação-ação<sup>2</sup>. O mesmo sucedeu com aspetos ligados à organização da sala de aula, de forma a criar uma atmosfera propiciadora de um bom clima. Os formandos e a supervisora observaram mudanças no desempenho dos formandos, no que respeita ao estabelecimento e vigilância de regras e rotinas de funcionamento do grupo. Essas mudanças traduziram-se numa melhor clarificação de regras e definição das consequências à infração das mesmas, assim como numa maior consciência da necessidade de agir com coerência entre regras utilizadas, princípios e objetivos educativos (Ribeiro, 2016).

Quanto ao *desenvolvimento da aula*, durante a interação com as crianças, merece ser realçada a mudança observada no grupo de professores/formandos, que se traduziu na progressiva utilização de uma *linguagem clara e acessível às crianças*, evitando o uso de expressões difíceis e ambíguas. O desenvolvimento desta capacidade, bastante evidente nos dados recolhidos e analisados, parece refletir um importante salto qualitativo dos formandos no domínio das competências de comunicação pedagógica.

Contrariamente, o desenvolvimento da *capacidade de vigilância*<sup>3</sup> do grupo-turma parece ter sido um domínio algo problemático, designadamente no que respeita à capacidade



de pôr em prática a *atenção múltipla*. Aqui, há evidências de algum eventual retrocesso, ao longo do processo, na forma de agir dos formandos, considerados no seu conjunto. Colocamos a hipótese de tal se poder atribuir à dificuldade de compreensão deste item de observação ou/e à dificuldade de gerir em ação o uso e o desenvolvimento desta capacidade. Talvez devido ao grande número de formandos envolvidos, este item de observação tenha escapado à necessária reflexão e trabalho aprofundado ao nível da supervisão. Ainda no domínio da vigilância, a análise dos dados deixa perceber as dificuldades, não superadas por muitos dos formandos, em controlar os comportamentos perturbadores com um mínimo de interferência no funcionamento do grupo de crianças. Quanto à criação de um bom *ritmo de aula*, observam-se algumas mudanças positivas, embora ténues. Esta parece ser uma dimensão do trabalho com as turmas que requer muito empenhamento pessoal e supervisão para que os professores em formação adquiram efetiva competência.

As mudanças no campo das *relações interpessoais e gestão de conflitos* parecem ser mais consistentes, particularmente no primeiro aspeto. Foi no domínio da normatividade, ou seja, na *criação e implementação de normas*, que se observaram mudanças mais evidentes e aparentemente mais consistentes. Porém, em relação à aplicação de consequências à infração das regras (vulgo castigos), a capacidade de focar o discurso no comportamento da criança e não na pessoa da criança, constituiu uma área de difícil mudança. Apesar de tudo, pensamos que as reflexões conjuntas sobre as dificuldades sentidas a este nível constituíram momentos cruciais para a tomada de consciência, por parte dos formandos, de que a pessoa do aluno é muito mais do que o seu comportamento em aula. Estas evidências são secundadas, pela falta de progressividade, na capacidade de monitorização do grupo-turma, de cada aluno de *per si* e respetivas necessidades educativas. Todas estas dificuldades podem indiciar a falta de consolidação, por parte dos professores-formandos, de um modelo de prática pedagógica humanista e personalizadora que, reconhecendo a dignidade de cada criança, personalize a relação, dando assim a cada aluno as ferramentas necessárias para ir construindo autonomia e confiança em si. Este aspeto vem pôr em evidência o que os próprios formandos salientaram, enquanto grupo, logo na fase inicial do processo – a distância entre a teoria e a prática, a necessidade sentida de conseguirem construir uma coerência entre o pensamento educativo desenvolvido ao longo do curso e a sua prática pedagógica, ou seja, de desenvolverem a sua competência profissional.

Relativamente às capacidades associadas à *gestão de conflitos*, a análise dos dados de observação, ao longo de todo o processo, indicia evoluções positivas, nas diferentes ações (ou



seja nos seguintes itens do instrumento de observação: *Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de censurar; Mostro-me seguro e confiante*. Apenas o item *Evito ameaças e intimidações* durante a gestão de conflitos, não evoluiu positivamente, pelo contrário, considerando o grupo no seu conjunto. Esta dificuldade do grupo, não ultrapassada, para além de nos preocupar, reforça o questionamento que temos vindo a fazer sobre a coerência entre o pensamento e a ação. Um grupo que genericamente se auto percebe com tendo uma visão humanista da educação, todavia revela grandes dificuldades de desenvolvimento destas dimensões mais profundas e sensíveis da relação humana! Numa primeira leitura esta parece ser a realidade. Contudo questionamo-nos até que ponto os dados não terão traído as nossas interpretações. Explicitando: ao longo do processo, os formandos foram-se tornando cada vez mais vigilantes e exigentes face às suas ações e interpretações (mais exigentes em relação a si próprios e mais exigentes, em muitos aspetos do que as próprias formadoras). Tal parece-nos ficar a dever-se a uma progressiva tomada de consciência de si em ação, aliás como muitos verbalizaram nas reflexões coletivas do Seminário. Esse facto pode ter-se refletido nos registos de observação, enviesando a leitura da progressão do seu modo de agir e de pensar.

No que respeita à *comunicação não-verbal* do professor com a turma (postura, voz, ocupação do espaço, ...), verificámos uma evolução muito positiva, estatisticamente significativa, que denota, em todos os itens de observação um progressivo domínio dos professores/formandos na sua comunicação não-verbal com as crianças da respetiva turma. Trata-se de uma vertente de ação do professor mais técnica, pragmática e objetivamente observável do que as anteriores, pelo que foi bastante mais acessível aos formandos incorporá-la e tomar consciência dos seus atos, a partir do contributo da observação por parte das formadoras, da auto-observação e das reflexões coletivas. Esta é uma vertente muito relevante da ação do professor para a criação de um clima relacional positivo e securizante para os alunos, que foi bastante conseguida na formação do conjunto destes 18 professores.

Em síntese, os formandos ao integrarem este projeto aprofundaram de forma significativa, a qualidade da sua reflexão, passaram a atribuir importância à organização e gestão de sala de aula, designadamente na sua vertente relacional, analisando as ações com mais objetividade e posicionamento crítico.

A dimensão relacional e a sua conexão com a prevenção da indisciplina foram relativamente evidentes neste processo. Uma segunda aplicação do questionário sobre as perspetivas dos formandos acerca da (in)disciplina e a respetiva análise comparativa com as

perspetivas reveladas no início do processo formativo, não revelou mudanças estatisticamente significativas. Contudo, a análise descritiva permitiu evidenciar dois aspetos que nos parecem de assinalar. Por um lado, o grupo no seu conjunto progrediu no sentido de uma assinalável convergência nas suas perspetivas acerca do fenómeno e, por outro, uma evolução que permite inferir que no final do processo o grupo percebia o fenómeno da indisciplina na sua complexidade e multidimensionalidade, destringendo as diferentes indisciplinas (Amado & Freire, 2009). É de assinalar a importância deste aspeto da formação, mormente na formação inicial. Como os autores acabados de citar referem a capacidade de diagnóstico da indisciplina é um aspeto decisivo, numa abordagem preventiva da mesma. Frequentemente os professores, mesmo os não principiantes, têm essa dificuldade, porque veem de uma forma demasiado simplista e “nebulosa” um fenómeno que é muito complexo, não só nas suas causas e nas respostas preventivas e corretivas que exige, como também na leitura das suas manifestações (que vão desde comportamentos triviais da fuga às tarefas até comportamentos violentos muito gravosos para as relações interpessoais e o desenvolvimento dos membros da turma).

Todos estes processos formativos, que visaram o autoconhecimento dos professores-formandos, se entrelaçaram com o conceito de inteligência emocional (Goleman, 2006). Pretendeu-se suscitar em cada formando, e no grupo no seu todo, a necessidade e o desejo de construir uma consciência de si em ação, que integra naturalmente as emoções e sentimentos vividos na relação com as crianças. Este foi um foco relevante do trabalho em Seminário, na tentativa de fazer passar a cada um a importância de “uma ação *discreta e constante*” para a “qualidade da consciência”, como Goleman (2006, p. 69) refere apoiando-se em Freud. Procurou-se desenvolver esta atenção nos formandos, o que se refletiu em reflexões como esta:

Hoje, vejo, analiso, faço leituras do clima de sala de aula, no seu todo, das minhas atitudes e comportamentos que jamais pensei fazer, porque nunca tinha sido sensibilizada para eu poder saber porque devo agir desta ou de outra forma (F1).

Nota de campo de F1, de 12 de abril de 2010

Goleman (2006) refere-se ainda ao “ego observador” como a capacidade de autoconsciência que permite ao professor observar as suas reações, aquilo que se passa à sua volta e que captou a sua atenção ou que foi induzido pela ação educativa.

No grupo de formação, este trabalho de desenvolvimento da reflexividade e do autoconhecimento tinha subjacente, entre outros objetivos, promover mudanças nas práticas e

nas conceções dos formandos, com vista ao desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula. Este percurso reflexivo e de autoconhecimento, embora aponte para aspetos que foram de difícil concretização pelos formandos, de entre os quais destacamos a reflexão escrita, foi apresentando melhorias que se refletiram no desenvolvimento das competências docentes, como acabámos de apresentar. Os dados recolhidos e analisados permitem-nos inferir a sua relação com a prevenção da indisciplina, também porque no geral os professores estagiários, que no início do ano letivo tinham dificuldade em gerir as turmas, com o decorrer do tempo, essas dificuldades foram sendo ultrapassadas e substituídas por uma forma de pensar e agir cada vez mais assertiva, confiante e preventiva.

### **Considerações finais**

Num estudo de Investigação-Ação, onde todos os participantes convergem para o mesmo fim - a construção de conhecimento e a transformação dos sujeitos envolvidos, prevalece a voz dos sujeitos.

No centro do confronto entre as diversas leituras da realidade, desde os primeiros encontros em Seminário de Supervisão e em articulação com as reflexões sobre os dados do questionário-diagnóstico inicial, surgiu o Eu do professor-estagiário que se interrogava sobre a sua circunstância pessoal: Como é que me posiciono face ao conhecimento teórico? Quem sou como estudante e como serei como profissional? Como serei capaz de transpor esse conhecimento para a prática profissional? Que potencialidades conheço e descubro em mim, que me permitem sentir alguma segurança neste processo? Que dificuldades antecipo? Serei capaz de regular as minhas emoções face aos alunos? Serei capaz de responder com serenidade a eventuais situações de descontrolo emocional dos alunos? Será que as minhas emoções me vão criar dificuldades no domínio da razão? Que sentimentos desperta em mim a ideia de contacto com os alunos? E com a escola? O que posso esperar dos formadores que me acompanham? O que posso esperar dos meus colegas? Como será o contexto em que vou trabalhar? O que posso esperar de mim?

São estas e outras questões que os professores estagiários colocam a si próprios, nesta fase da sua vida. O clima criado no grupo durante a formação procurou incluir condições não só para a formulação e partilha destas e de outras inquietações, como também a procura de respostas. E com isso, os sentimentos de ansiedade e de medo foram-se diluindo. Por outro lado, a ação, a observação colaborativa e os dados que dela emergiam sustentaram processos

de reflexividade que se pretendia que fossem transformadores das práticas e das conceções pedagógicas daqueles que neles participam.

Os dados empíricos revelam que, através dos processos argumentativos e dialógicos, se construiu uma maior capacidade de entendimento entre os professores/formandos e os seus alunos, fruto do desenvolvimento de capacidades de gestão da relação pedagógica, designadamente gestão de conflitos e de competências de comunicação verbal e não-verbal (onde a mudança foi bastante evidente).

Os resultados deste estudo permitem, ainda, inferir que a criação de um cenário de supervisão partilhada, no qual uma equipa de professoras supervisoras colabora ativamente com o grupo de professores estagiários, no quadro de um processo cíclico de investigação-ação colaborativa, em que a observação, a reflexão individual e coletiva e o reinvestimento na transformação da ação foram permanentes ao longo de um ano letivo, potenciam o desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, pela tomada de consciência de si em ação. Com efeito, há uma evolução positiva, ciclo após ciclo, em que se foi construindo um grupo de professores cada vez mais reflexivos, com saberes científico-pedagógicos mais consolidados, com competências pessoais e interpessoais mais desenvolvidas e maior consciência de si na interação com os outros, nomeadamente com as crianças das turmas com que trabalharam.

Poderemos assim concluir que é possível desenvolver e consolidar, nalguns aspetos, a competência relacional e de gestão de sala de aula, desde esta fase precoce do desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Pese embora as dificuldades encontradas nalgumas dimensões da sua ação, em que a mudança foi menos notória. Contudo, mesmo nas áreas menos bem-sucedidas ficou patente uma evolução na tomada de consciência de si em ação, por parte de todos os professores/formandos.

A formação inicial é um ponto de partida e não de chegada e, como tal, o desenvolvimento da reflexividade, da consciência de si em ação, da capacidade de colaboração com os seus pares, de uma postura investigativa face à prática profissional, a par do efetivo desenvolvimento de competências de gestão e de relação, são algo de muito promissor para uma efetiva profissionalidade e profissionalismo docentes, em que a gestão do currículo e dos grupos-turma é um elemento central. Apesar do enorme manancial de investigação sobre esta problemática, tanto a nível internacional, como em Portugal, observamos alguma falta de investimento neste aspeto da formação inicial e também na contínua. Esperamos que este e outros trabalhos desta natureza, que fazem a transposição da investigação de base para o

campo da formação, possam contribuir para o despertar das instituições formadoras no sentido da valorização da formação dos futuros professores nesta dimensão tão fulcral da sua atividade profissional, com os reflexos que tal pode trazer para o bom clima das escolas, assim como para as aprendizagens e o desenvolvimento global das nossas crianças.

---

<sup>1</sup> Este artigo é baseado no estudo conducente à tese de doutoramento da primeira autora, que foi orientada pela segunda autora.

<sup>2</sup> A conscientização vai mais além da tomada de consciência, porque a primeira consiste no desenvolvimento crítico da segunda. A conscientização implica compromisso com a ação transformadora, ou seja, implica não só a consciência da realidade como também o compromisso com a luta pela sua transformação (Freire, 1996).

<sup>3</sup> Esta leitura dos dados e as outras que se seguem apoiam-se num importante manancial de dados de observação e de opinião, relativos aos três ciclos de investigação-ação, que foram analisados qualitativa e estatisticamente e sistematizados em quadros, que podem ser consultados em Ribeiro (2016).

<sup>4</sup> Conceito definido por Kounin (1977), autor pioneiro da teoria que designou Classroom Management, que foi retomado por muitos outros autores como Doyle (1986), Estrela (2004), citados por Ribeiro (2016). Na capacidade de vigilância do grupo, inclui-se o uso de técnicas como a monitorização do grupo e a atenção múltipla ou a construção do ritmo da aula.

## Referências

- Amado, J. (2003). A Indisciplina na Sala de Aula: Um desafio à Formação de Professores. In *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Actas do XII Colóquio de AFIRSE/2002. pp. 1025-1035. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação: Universidade de Lisboa.
- Amado, J., Cardoso, A.P. (2014). A Investigação – Ação e Suas Modalidades. In J. Amado (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. pp. 187-204. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. & Estrela, M. T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 19, Issue 3, 275-292. DOI:10.1080/13540602.2012.754160. To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754160> .
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Saint-Martin (1982). Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica. In S. Grácio e S. Stoer. *Sociologia da Educação II* . pp. 117-150. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delamont, S. (1987). *Interacção em sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. pp. 392- 431. New York: Macmillan.
- Esteves, M. (2009). Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*. 08, 37-48. em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Estrela, M. T. (2004). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3.ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente-Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores S.A.
- Freire, I., Bahia, S. Estrela, M.T. & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributos para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-II, 151-172.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2014). Trabalho Docente, Emoções, Contextos e Formação. In A. Caetano, S. A. Silva, S. M. Tavares & S. C. Santos (orgs.) *Formação e Desenvolvimento Organizacional. Abordagens e Casos Práticos em Portugal*. pp. 37-47. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. San Vivenç dels Horts: Idea y Creation. Editorial: S.L. Espanha.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. (2007). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. (3.ªEd.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La Gestion des Competences*. Paris: Les Éditions d'Organizations.
- Ribeiro, M.C. (2016). *O Desenvolvimento da Competência Relacional e de Gestão de Sala de Aula, em Contextos de Supervisão: Um Estudo com Professores-Estagiários, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento (não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms. *Harvard Educational Review*, 57 (1). 1-22.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds). *Emotion in Education*. pp. 293-309. New York: Academic Press.

## Narrativas e formação docente: autoria, criação e partilha de saberes

**Luciana Haddad Ferreira<sup>1</sup>**

Universidade Estadual de Campinas  
[haddad.nana@gmail.com](mailto:haddad.nana@gmail.com)

**Adriana Stella Pierini**

Instituto Brasileiro de Formação de Educadores  
[adstpier@gmail.com](mailto:adstpier@gmail.com)

**Marissol Prezotto**

Instituto Brasileiro de Formação de Educadores  
[marissol.prezotto@gmail.com](mailto:marissol.prezotto@gmail.com)

**Bianca Fiod Affonso**

Universidade Estadual de Campinas  
[biaffonso@gmail.com](mailto:biaffonso@gmail.com)

### Resumo

Entendemos que há na escola, enquanto local de produção de saberes, e na complexidade de seu cotidiano, inúmeras possibilidades de reflexão sobre a prática e consequente formação docente. Propomo-nos a partilhar nossas experiências de professoras-pesquisadoras no exercício das funções docentes. Voltamos o olhar para as próprias pegadas, recolhendo indícios e produzindo conhecimento a partir daquilo que vivemos no chão da escola. Tomando como base conceitual a produção de Vigotski, Benjamin, Bakhtin e seus interlocutores, na pesquisa desenvolvida por cada uma, evidencia-se como a escrita de narrativas se constituiu como meio potente de produção e compartilhamento de conhecimentos. A escolha pela narrativa buscou garantir a mobilização dos participantes da pesquisa à reflexão sobre suas próprias práticas, apropriando-se de seu lugar de sujeito pesquisador ao demarcar seu lugar de autoria, constituindo-se, portanto, como fundamental na formação de profissionais reflexivos.

**Palavras-chave:** Narrativas; formação de professores; professor-pesquisador

### Abstract

We understand that in school, as a place of production of knowledge, and in the



complexity of daily life, there are innumerable possibilities for reflection on practice and consequent teacher training. We propose to share our experiences of teacher-researchers in the exercise of teaching functions. We look back at our own footprints, gathering clues and producing knowledge from what we live on the school floor. Taking as a conceptual basis the production of Vygotsky, Benjamin, Bakhtin and their interlocutors, in the research developed by each, it is evident how the writing of narratives was a powerful means of production and sharing of knowledge. The choice of narrative sought to ensure the mobilization of research participants to reflect on their own practices, appropriating their place as research subject while demarcating their place of authorship, constituting themselves, therefore, as fundamental in the formation of reflective professionals.

**Keywords:** Narratives; teacher's training; teacher-researcher

Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada.  
Gosto do desvio e do desver. (Manoel de Barros)

Por onde caminhar? Apropriando-nos da metáfora de Manoel de Barros, percebemos que diante das possibilidades de atuação no campo acadêmico, algumas estradas se desenham. São vias largas que oferecem o conforto de transitar com certezas: normas e convenções já sinalizam o sentido a ser seguido, a velocidade esperada, os limites instaurados. Há, também, trajetórias que não passam pelas estradas. São concebidas a partir do desejo de adentrar às margens, embrenhar-se no mato e descobrir caminhos. Exigem maior orientação pessoal, rigor com os próprios padrões e a certeza de que o vivido não se repetirá.

Escolher pesquisar a própria prática é optar pelos desvios. Como investigadoras, fizemos a opção por trilhar um caminho nem sempre fácil, não tão simples, mas repleto de significados: voltamos o olhar para as próprias pegadas, recolhendo indícios e produzindo conhecimento a partir daquilo que vivemos no chão da escola.

Traremos, então, para apresentação e análise, material empírico produzido em três diferentes investigações que resultaram em teses de doutoramento<sup>4</sup> no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tal compilação se mostrou possível quando identificamos que todas elas utilizavam narrativas de professores como instrumento de obtenção de dados e potente recurso formativo. Partilhando deste mesmo olhar, aceitamos o desafio de tomar a narrativa (especialmente na perspectiva recorrente em nossas pesquisas) como objeto de estudo e análise na construção deste texto.

Importa ressaltar que, ainda que cada uma de nós tenha priorizado investigar uma temática específica, nossos caminhos se cruzam algumas vezes em meio à exploração que fazemos. Trilhas que convergem no reconhecimento da escola como local de produção de saberes e da complexidade de seu cotidiano como possibilidades de reflexão sobre a prática. Encontram-se também, na defesa do diálogo como elemento fundamental do desenvolvimento pessoal e profissional, considerando a perspectiva da indissociabilidade entre estes dois aspectos.

Uma prática comum a todas as professoras-pesquisadoras foi a escolha de metodologias de natureza colaborativa, possibilitando a produção dos dados de forma conjunta pelas participantes, com o enfoque no registro por narrativas escritas e visuais. Afirmamos a potência da narrativa por saber que há mais significado neste modo de escrita do que se possa inicialmente imaginar. Escrever/ler os próprios registros permite reconhecer, em um único episódio narrado, a totalidade da ação e perceber ainda que aimensidão de todas as paisagens de estrada e de desvios se constituem e se reconstroem em cada trajetória trilhada e contada.

Consideramos as narrativas tecidas como recortes da vivência docente que apontam para as escolhas, imagens, percepções, crenças e valores de certa unidade social. Praticar a escrita que retrata vivências cotidianas, férteis em sentidos e lições aprendidas, foi opção de pesquisa que permitia acolher, respeitar e valorizar os saberes produzidos em campo de trabalho.

### **Uma pausa... uma espiada e um jeito de pesquisar**

Importa ressaltar a opção pela narrativa como possibilidade de produção de dados nas referidas pesquisas. Se o para quem investigamos, de alguma maneira se delinea pelo tema e/ou pela questão da pesquisa, o para quem escrevemos nos remete às escolhas feitas considerando os destinatários e, definindo assim, aspectos relacionados às questões metodológicas, aos jeitos de produzir, tratar e registrar os dados.

A narrativa se acena como metodologia de pesquisa que fomenta novas questões, que sinaliza algumas possibilidades, buscando circunscrever os contextos da investigação de maneira igualitária, respeitosa e cuidadosa.

Em Prado e Soligo (2007) encontramos a defesa da valorização da escrita dos educadores como uma produção legítima “que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada, tomada como subsídio para outros profissionais” (p. 46). Ao reconhecerem a importância da escrita sobre o próprio trabalho,

evidenciam que, quando narrado sob o olhar do presente, o acontecido assume outras nuances e remete à reflexão sobre sua própria história e sobre as histórias outras de outros que o cercam. Destacamos, ainda, que narrar pressupõe o outro. Pressupõe a escolha do que ser narrado e a possibilidade de deixar-se conhecer. A partir do que se revela no escrito, incita múltiplas interpretações e pressupõe diálogo.

### **Histórias de quem percorreu seu caminho: analisando três narrativas**

A escolha da narrativa como possibilidade de produção de dados busca a explicitação de diferentes vozes, que não se sobrepõem umas às outras e permanecem atentas à fala e escuta.

Nas três pesquisas em questão, foram analisados textos narrativos produzidos pelas próprias pesquisadoras, por parceiras de trabalho ou colegas de profissão envolvidas em grupos focais estabelecidos para a realização das referidas investigações. A partir da escrita e da leitura/reflexão acerca do vivido, instituíram-se práticas de simbolização que tinham por objetivo ampliar a capacidade sensível (FERREIRA, 2014) de conhecer dos professores. Assim, estas produções se tornaram uma categoria central de análise, como demonstraremos a seguir.

#### **1. Palavras e imagens que reconstroem paisagens vividas**

A primeira investigação que trazemos para partilha tinha como objetivo analisar de que maneira a vivência de experiências estéticas contribui para a constituição do trabalho e reflexão dos professores. Tomando como base conceitual a produção de Vigotski, Benjamin e seus interlocutores, tendo como eixo reflexivo as atividades realizadas com um grupo colaborativo.

Este grupo, formado no espaço e em parceria com a universidade, consolidou-se a partir do interesse comum de 37 professoras, que desejavam partilhar experiências e conversar mais sobre educação estética. Reunimo-nos quinzenalmente ao longo do segundo semestre de 2011. Nos oito encontros realizados presencialmente, bem como na interação e produção de registros que acontecia entre estes momentos, buscávamos construir um espaço de formação continuada que prezasse pela estética como princípio de trabalho e que tomasse a própria ação educativa como fonte do conhecimento.

Após o estabelecimento de uma rotina de trabalho em grupo, no primeiro encontro, as professoras passaram a fazer uso da escrita para produzir pequenos textos narrativos que continham grande potencial reflexivo e representavam a totalidade das ações vivenciadas na

escola. Estas narrativas ofereciam uma possibilidade de construção de novas significações, de dimensão integradora e plural em seus sentidos.

A escrita revelou-se movimento de descoberta da docência, da beleza que brota das relações humanas. Em alguns momentos trazia lições aprendidas, situações de embate e conflito. Outras vezes, descobertas singelas que convidavam a olhar para as minúcias do cotidiano com encantamento. Não eram textos feitos para serem guardados, colecionados. Tinham o propósito da partilha que fomenta discussão, mobiliza olhares e saberes docentes. Trocávamos registros entre nós, líamos em voz alta o que escrevíamos e produzíamos sentidos próprios para as narrativas compartilhadas.

Outro recurso utilizado como modo de expressão foi chamado de narrativa-imagem. Em diálogo com a concepção de narrativa textual, estabelecemos um paralelo com a potencialidade das imagens visuais, assumindo que elas também contêm uma narrativa própria, por meio de outra lógica que não a verbal, que aponta para a totalidade do cotidiano.

Dentre as imagens possíveis da prática docente, escolhi olhar com atenção para as fotografias que as professoras fizeram de seu próprio trabalho. Tal escolha se justifica por entender que as fotografias – de autoria pessoal ou tiradas por outrem – são carregadas de símbolos que possibilitam às pessoas identificar-se intimamente com seus elementos de diferentes maneiras ao longo do tempo e em diferentes lugares. Ao mesmo tempo, carrega consigo certa carga de universalidade: os retratos de pessoas, por exemplo, carregam a identificação com as fisionomias e os sentimentos por elas mobilizados. Assim, ao observar uma fotografia, acessamos rapidamente histórias vividas e narrativas que possam significar o que os olhos veem.

Sugeri às professoras que, no intervalo entre dois de nossos encontros, se arriscassem a fotografar seu cotidiano buscando capturar, com as lentes da câmera, mais que sorrisos e retratos: uma narrativa completa, uma intenção, um sentido. Tomei estas fotografias como instrumento de análise por perceber a potencialidade das construções realizadas pelos docentes a partir das imagens e principalmente do processo de fotografar sua realidade de trabalho.

Destaco a narrativa-imagem realizada por Mônica:



Monica percebeu outros sentidos de sua prática ao retomar, por meio da fotografia, uma experiência marcante que tinha vivido com seus alunos. A professora trouxe, no encontro destinado a esta atividade, uma fotografia da brincadeira de trenzinho vivida junto aos seus alunos. Ressaltou, ao falar do momento pelas lentes flagrado, a delicadeza do toque do tecido que caracterizava os vagões e o embalo da música Trenzinho Caipira<sup>5</sup>. Se no início, a imagem servia de apoio para que ela descrevesse a proposta desenvolvida com as crianças, levando-nos para dentro de sua sala de aula e trazendo o desejo de brincar e rodar ao som da música por ela escolhida, aos poucos percebíamos que a imagem fotografada também suscitava outras reflexões e trazia à roda de conversa possíveis ensinamentos desta iniciativa que não estavam contidos nas palavras de Mônica.

A imagem carregava o enquadramento poético da professora e contava a história das mãos que fotografaram, ao mesmo tempo em que colocava, no centro de nossa roda, os alunos, o trem, Villa Lobos, Gullar, Calcanhoto, os tecidos. Apropriávamo-nos dos fragmentos da experiência vivida pela professora e acrescentávamos a ela outros sentidos.

A fotografia foi amplamente discutida em nosso encontro, pois traduzia um momento simples, que foi capturado com delicadeza e sensibilidade. Ao mostrar a foto e narrar as histórias nela contidas, a professora contava para as outras participantes a respeito de seu cotidiano de trabalho e partilhava vivências com o apoio da imagem.

Ao compartilhar as imagens produzidas, as professoras revelavam movimento de aprendizado a respeito do recurso fotográfico e principalmente, da construção de um olhar

sensibilizado para as próprias práticas. Através das lentes, as participantes diziam buscar a beleza, a tensão, o rompante da alegria, o conflito. Viam mais que formas e cores. Estavam olhando para as coisas através de sua materialidade, enxergando os sentimentos que neles eram mobilizados.

A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote, na cella, certas madonas permanecem cobertas quase o ano inteiro, certas esculturas em catedrais da Idade média são invisíveis, do solo, para o observador. (BENJAMIN, 1994 p.173)

As professoras percebiam o ato de fotografar, bem como algumas das imagens retratadas, como gesto criador e obra de arte, consecutivamente. Atribuíaam a este momento um sentido ritualístico que não precisava ser propagado ao mundo, nem sequer exposto em galerias. Cada uma delas percebia a serenidade e o prazer em fotografar e em deixar-se capturar pelas lentes. Sentiam que eram tomadas pelas imagens reveladas. E isso bastava.

Eu acho que as imagens pra mim agora tem um significado, pois não acontecem apenas para fazer um registro do trabalho pedagógico, para guardar. Elas servem para potencializar meus próprios processos reflexivos, para me fazer ver coisas ainda não vistas (Registro no portfólio de Elaine, sobre as narrativas-imagem).

Ao narrar a experiência de fotografar, cada participante contava do modo como foi mobilizada pela imagem. Por querer registrar o que era vivido, buscavam, no cotidiano, episódios possíveis de serem narrados. A surpresa acontecia quando se davam conta, dos inúmeros acontecimentos relevantes que tinham fotografado. Eram histórias que emergiam e se cristalizavam no momento fotografado. Férteis em possibilidades, no encontro de socialização das fotografias, muitas narrativas foram tecidas a partir da combinação de imagens e do intercâmbio de ideias, revelando a potência da troca e da partilha para a formação docente.

## **2. Procedimentos formativos: a escrita de si**

Outra experiência aqui relatada refere-se à pesquisa tecida a partir de vivências de um grupo de coordenadoras/orientadoras pedagógicas<sup>6</sup> em espaços de conversa – encontros que foram intencionalmente planejados e coordenados para serem oportunidades de refletir e construir conhecimento sobre o próprio trabalho e pautados por princípios como o diálogo, a autoria, a autonomia e a indissociação entre pessoalidade e profissionalidade.

Na partilha desses encontros, algumas propostas se revelaram muito formativas para essas profissionais, o que faz supor serem também formativas no trabalho com os professores e demais profissionais que atuam na educação.

As principais contribuições trazidas pela pesquisa dizem respeito a possibilidades metodológicas que potencializam o desenvolvimento pessoal-profissional dos sujeitos e favorecem sua transformação pela aprendizagem, especialmente por considerá-los protagonistas nesse processo.

Emergem daí considerações sobre procedimentos formativos em espaços coletivos, sendo que optamos por ressaltar a instauração da escrita como prática constante nos encontros do grupo com destaque para a produção do que denominamos relatos reflexivos.

Produzir a escrita de relato reflexivo individual a partir da experiência do encontro; ler em voz alta para o grupo o relato elaborado sobre o encontro anterior, ouvir e refletir sobre os registros reflexivos próprios e alheios, foram três ações constituintes e constituídas na/da pesquisa, proposta considerada potencialmente formativa por todo o grupo, conforme nos aponta o excerto de escrita da participante Heloísa:

Tenho aprendido muito com esse processo de registrar e ler coletivamente mais de um registro sobre o mesmo encontro. Sempre acreditei que diferentes olhares sobre uma mesma situação vivida, colabora na construção de diferentes possibilidades de intervenção. Vivenciar esse processo, com este grupo, tem contribuído muito no clareamento das ideias que defendo sobre o registro. Preciso ler mais sobre isso, pensar mais, buscar diálogo com alguns autores que possam me ajudar a redefinir os princípios que fundamentam minha prática profissional no que diz respeito aos processos de registro. Por ora, ênfase que registrar é muito mais que preservar a memória. É uma possibilidade real de diálogo entre teoria e prática em busca da reflexividade sobre a nossa profissionalidade [...] Afinal, escrever tem nos ajudado a produzir um processo reflexivo de real valor para nossa prática profissional.

(Re\_He\_11-10-11)

Os relatos reflexivos foram evidenciados como procedimentos formativos, sobretudo como uma maneira de conhecer as crenças que sustentam o trabalho de cada uma a partir das marcas impressas em seus registros. Foram percebidos, com muita intensidade, indícios de um processo de identificação na e pela escrita.

As participantes afirmaram que foram atribuídas às palavras, as nossas marcas e descobriram que, por elas, somos marcadas. Evidencia-se, portanto, o quanto foi sendo ampliado o conhecimento sobre cada uma, por meio de sua escrita. Escrita de si.

O que se desponta das falas das integrantes do grupo nos remete à reflexão sobre o quanto os relatos se constituem como o próprio espaço de conversa porque instituídos neles, potentes, residem os sujeitos.

Amparamo-nos no diálogo com Larrosa (2002) ao afirmar que as palavras produzem sentido, criam realidades, e que por essa razão, em algumas ocasiões funcionam como mecanismos de subjetivação:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2002, p.21).

Uma compreensão possível a partir daqui é a de que o ato de concretizar a palavra-pensamento na palavra-escrita pode possibilitar o que o autor nos sinaliza sobre o movimento



de ex-posição para que aconteça, de fato, uma experiência. Ao ouvir o que as colegas escreviam (todas, algumas ou uma determinada) sobre o que todas tínhamos experienciado no encontro anterior, pudemos conferir sentidos ao que somos e ao que nos acontecia, mais especificamente, em nossos contextos de trabalho. Testemunhamos a legitimidade do movimento de ex-posição a que Larossa se refere, nesse caso, possibilitado pelo encontro entre a escrita de si e a escrita do outro:

O importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (Larossa, 2002, p.25).

Outra reflexão possível se refere ao fato de que, ao longo do percurso dos espaços de conversa, com a proposta de escrever, ler e ouvir relatos reflexivos sendo vivenciada frequentemente, palavra-pensamento-escrita constituiu um amálgama que foi caracterizando cada uma de nós, tornando-nos singularmente especiais para a experiência do grupo, como nos aponta Vera em seu fragmento de escrita:

Durante a leitura feita pela Sálua, me peguei algumas vezes pensando como alguém com tão vasta fundamentação teórica sobre coordenação/orientação pedagógica tem tantas inseguranças das quais eu compartilho? Algo que me confortou, pois não sou a única a viver essas angústias, também me trouxe ainda mais ansiedade, pois mesmo sabendo que o que de fato nos faz crescer é ter sempre novas perguntas para buscar algumas possíveis respostas, ainda há momentos em que tudo o que quero é uma resposta única e incontestável.

(Re\_Ve\_27-09-11)

A experiência de escrever sobre e durante cada um dos nossos encontros nos possibilitou um lugar além de “sujeitos da opinião” ou “sujeitos da informação” (p.22), pois não nos limitamos a utilizar “o tempo como um valor ou como uma mercadoria” (p.23). Constituímos, sim, como “sujeitos da experiência”, pois cada uma de nós, sendo palavra-pensamento-escrita tornou-se “território de passagem”, “uma superfície sensível”, por permitir que aquilo que em nossos encontros nos acontecia, nos afetasse de algum modo produzisse afetos.

Foram estabelecidos significativos vínculos em nossos espaços de conversa consolidando um coletivo que se pautava nas reflexões sobre seu trabalho num coletivo outro: a escola.

Ressignificamos, portanto, as considerações de Nóvoa (1995) quando nos adverte sobre a importância de espaços de interação entre os aspectos pessoais e profissionais, ao testemunharmos o que o autor denomina “autoformação participada”. Quando afirma que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” e que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de práticas educativas” (p.27), encontramos eco no que anunciou a voz de Sarah:



Na leitura dos registros, mais uma vez, a riqueza de nossas autorias, cada uma com o “seu jeito perfeito” -como dizia uma amiga monitora -de escrever. Com as participantes fazendo texto, contando detalhes, recortando momentos, em prosa ou poesia, o grupo OPesquisadoras foi, marcadamente, um espaço de escrita. De escrita e de refletir sobre a escrita, ressignificando-a para si e para o outro. Espaço e tempo de escrever, ler, reler e reescrever. Essa, com certeza, é uma das marcas de nossa constituição enquanto grupo. E esse processo, claro, foi marcadamente formativo para todas nós.

(Re\_Sar\_15-05-12)

Ao transformarmos as palavras próprias e alheias, transformamo-nos, porque ao dar sentido a elas, atribuímos sentido ao que somos e ao que fazemos na escola e na vida.

Emancipamo-nos de nós próprias.

### 3. O registro e a importância do Outro<sup>2</sup> no olhar

A terceira investigação a ser socializada é sobre a importância do registro e do Outro na constituição da professora-pesquisadora que revela seu percurso ao relatar o cotidiano com um grupo de professores em diferentes espaços de conversa e de parceria (formais ou não) na escola. Esse diálogo possibilitou a reflexão e a construção de conhecimento sobre o trabalho com.par.t(r)ilhado.

O registro faz parte do meu cotidiano, seja escolar ou não. Registro as ideias iniciais de um trabalho, as citações teóricas do que leio, as dificuldades e os sucessos de trabalhos anteriores, as imagens do fazer fazendo, as dúvidas, as expectativas, as produções das crianças. Ao registrar, me afasto da vida cotidiana, suspendo o acontecimento e deixo os sentidos fluírem para constituírem o registro em si e quem sou/estou naquele momento. O registro é um momento de silêncio e de encontro com outras vozes.

Estes registros possibilitam um olhar mais crítico/sensível sobre o vivido já que quanto mais me assumo, mais me percebo nas palavras, mais me aproximo de possíveis mudanças.

Em um dos registros, revelo minhas próprias palavras guardadas:

Essa semana o lema foi Educação vem de casa!

Como o trabalho vai se perdendo quando não temos o respeito no trabalho que estabelecemos junto com o outro. O mundo gira em volta do umbigo, me disse Renato. Isso mesmo! Por que será que esse aspecto vem se tornando uma constante em nossas assembleias e conversas diárias? Tenho buscado trabalhar junto com as crianças com diferentes estratégias para que possamos cada um construir sua ação e repensá-la, desconstruí-la...mas parece que não acontece.

Mas hoje ao relatar à Silvia, me senti como diante da figura 3D que não consigo ver. “Silvia, estou tão cansada. Essa sala não consegue se controlar em atitudes básicas. Se alguém chega perto na porta, vêm cinco para ouvir. Se um fala, o outro interrompe... isso tem me chamado muito a atenção.”

Silvia me olha e diz que já tinha tido sala assim por várias vezes, mas me deu uma lição quando quase estava entrando em sala “Mari, você tem feito tanta coisa que não fiz.

Costurou, fez ditado, caminhou no projeto...”

Termino dizendo “Nossa, Silvia, acho que tenho que olhar com outro olhar.”

Agora, 20h32m, do dia 27-04, estou aqui refletindo e vendo que me faltou o excedente de visão!

Nesta busca trouxe naquele momento a letra da música de Arnaldo Antunes e Paulo Tait, interpretado por Marisa Monte:

### O Seu Olhar

O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar  
Seu olhar melhora  
Melhora o meu...  
Onde a brasa mora  
E devora o brêu  
Como a chuva molha  
O que se escondeu  
O seu olhar  
Seu olhar melhora  
Melhora o meu...  
O seu olhar agora  
O seu olhar nasceu  
O seu olhar me olha  
O seu olhar é seu  
O seu olhar  
Seu olhar melhora  
Melhora o meu...

É bem assim que acontece!

Os versos "... o seu olhar / Seu olhar melhora / Melhora o meu..." ecoam e direcionam meu olhar ao ler as palavras registradas em meu diário de campo.

Percebo/sinto/vivo a presença do Outro no cotidiano escolar. Neste caso, compartilho com uma certa professora alguns dos meus medos, preocupações e o entrelaçamento de lugares que ocupo no dia-a-dia da professora-pesquisadora que sou/estou: professora do 4º ano do Ensino Fundamental e aluna/pesquisadora da universidade. Pode parecer que são parcerias diferentes em espaços diferentes, mas não são, pois sou a professora-pesquisadora o tempo todo. Então, as experiências vividas por mim se complementam, dialogam e disparam um jeito novo de olhar para o que está acontecendo/incomodando no chão da escola.

É nesta vivência horizontal estabelecida que vou me apropriando e vendo/sentindo o que isso reflete em minha prática pedagógica que constitui o processo de formação docente contínuo no qual acredito.

É através do olhar do Outro que consigo me distanciar de mim mesma e da situação vivo. Quando digo o que está acontecendo comigo e com meus alunos, a professora se coloca em meu lugar empaticamente e com a situação, proporcionando uma identificação que modifica o meu olhar, fazendo com que emergja um novo significado ao vivido. Bakhtin (2000, p. 46) afirma que ao "Relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético como estético."

Ao olhar de fora da situação, foi possível ter um guia de identificação e um princípio de acabamento ao Outro que no decorrer do registro feito por mim estão em equilíbrio, mas que ao me dizer: “Mari, você tem feito tanta coisa que não fiz. Costurou, fez ditado, caminhou no projeto...”, a professora faz com que, a partir da sua consciência perante meu trabalho, eu possa ir buscando outras formas de olhar quando anuncio: “Nossa Silvia, acho que tenho que olhar com outro olhar.”

Em aula, busco nas palavras ditas pela minha professora Corinta as palavras de Marisa Monte para externalizar a importância do olhar do Outro naquele momento onde não conseguia perceber as ações positivas sobre o trabalho docente desenvolvido com as crianças em sala de aula.

Este olhar de fora, em outro momento – aula na universidade, com outros valores/referenciais faz com que eu veja mais em mim mesma do que estava conseguindo ver ao partilhar os meus sentimentos com Silvia, que contribuiu com seu excedente de visão (BAKHTIN, 2000).

Hoje, leio novamente as palavras escritas naquele dia e vejo que anuncio algumas estratégias de trabalho: assembleias e conversas diárias. Além disso, incorporo a fala do aluno Renato no meu registro. Sinal de que o diálogo, a escuta sensível e as negociações ocorreram naquele momento de compreender o que me incomodava: o respeito. No entanto, ainda não conseguia perceber os pequenos avanços conseguidos com a turma e que foram sinalizados pela Silvia.

Para continuar o diálogo busquei outros registros que aqui não precisam estar. O que vale ressaltar é que ao olhar para as minúcias do cotidiano escolar fui alargando o olhar e a possibilidade de compreender os caminhos que percorremos e nos formamos na escola.

Nas diferentes parcerias estabelecidas nesta parada – parceira de trabalho Silvia, aluno Renato, a professora Corinta e as palavras de Bakhtin e Marisa Monte – é possível perceber que o meio cultural ao qual estou inserida vai enriquecendo o olhar e a própria percepção sobre o percurso pessoal e profissional que venho desenvolvendo. É neste ir e vir para compreender o registro e as escolhas que faço, que vou reconstruindo, reelaborando os significados que são transmitidos pelo grupo cultural que me fornece um ambiente estruturado, onde todos os elementos são povoados de significados.

Para Vigostki (1995), nestas interações sociais estabelecidas, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado – a escola, a sala de aula na universidade – e a relação com o outro, em diferentes esferas e níveis da atividade humana, vão constituindo o processo de construção do ser psicológico individual.

Assim, podemos dizer que há um aprendizado e um desenvolvimento dos sujeitos envolvidos que são evidenciados nas palavras apresentadas nos registros, a linguagem que desempenha a função de intercâmbio social onde o objetivo é a comunicação com meus pares através dos sistemas de linguagem (sons, gestos e expressões) que anunciam suas emoções, desejos, ideias, pensamentos de maneira mais precisa.

Além disso, destaco a função do pensamento generalizante, no qual a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. Assim, a linguagem passa a ser mediadora entre o objeto de conhecimento e o sujeito.

As palavras são povoadas de significados e são nelas que o pensamento e a fala se unem em um pensamento verbal. É a partir das palavras, dos seus significados, que a mediação se dá entre o sujeito e o mundo real para que possa compreendê-lo e agir sobre ele.

Dessa forma, para compreender as palavras do Outro, é preciso compreender seu pensamento porque a relação entre pensamento e palavra não é um simples acontecimento, é um processo, um ir e vir intenso. Posso dizer que os registros realizados por mim possibilitou um diálogo posterior.

A escrita que possibilitou ampliar as perspectivas de análise uma vez que, naquele momento, a minha atenção estava focalizada em outras coisas que nem sempre foi percebida ou dada a devida importância no cotidiano da sala de aula.

### **Lições aprendidas e partilhadas nesse espaço de diálogo e de registro**

Diferente das estradas que se afirmam na possibilidade de democratização do acesso, da certeza de podermos ir e vir exatamente pelo mesmo caminho, os desvios nos oferecem experiências narradas por seus caminhantes que nos inspiram a buscar as margens e construir nossos próprios caminhos. Aprendemos que não é possível transitar pelo desvio de outro, apenas podemos trilhar os nossos próprios.

Para Benjamin (1994), desvendar, vivenciar e sensibilizar-se pela narrativa é experienciar a si mesmo e ao mundo ao seu redor através da sensibilidade e da linguagem que o texto apresenta, sob uma perspectiva reflexiva, experiencial e histórica. Como em uma caminhada por uma trilha em meio à mata fechada, há o envolvimento do sujeito diante em um novo espaço de significados e, como tal, ao se deixar levar pelas diversas e únicas sensações que esse caminhar proporciona – momento sempre singular, independente de quantas vezes o exerce – novas possibilidades de aprendizado são enunciadas. Tal como andar por desvios, a experiência da escrita, leitura e compartilhamento das narrativas foi tomada como instrumento de análise, considerando seus múltiplos contextos de produção e a relação que as participantes teceram com o que foi narrado.

Seja nos grupos colaborativos de professores partilhando experiências e conversando sobre educação estética, nos *espaços de conversa* estabelecidos entre o grupo de coordenadoras/orientadoras pedagógicas ou nos momentos de parceria (formais ou não) na escola, a escrita de narrativas evidenciou-se como espaço de conversa e reflexão, potente para formação docente, transformação, ou reafirmação de práticas e modos de fazer.

A escrita das narrativas nos possibilita parar para olhar o que é comum, cotidiano e corriqueiro. Momento para pensar e refletir sobre o que, como e por que fazemos. Ao produzir registros, criamos a possibilidade de revisitar os acontecimentos, percebendo-os de outro modo, a partir de outro lugar, atribuindo, assim, novos sentidos e significados ao vivido.

O registro das inúmeras experiências vivenciadas no cotidiano da escola nos possibilita desenvolver olhares e escuta mais sensíveis para o que foi visto e vivido, modificando nossa maneira de perceber a situação e dando a ela outras nuances. Esse processo é ainda mais enriquecido quando podemos partilhar nossas narrativas, escritas ou não, com parceiros que transformam nosso olhar a partir de seus próprios.

Ao olhar para as narrativas como possibilidade que se tece na rede cotidiana é possível observar que um mesmo procedimento coletivo pode gerar diferentes estratégias individuais que são marcadas “pela singularidade das experiências, fazendo com que práticas individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos.” (FERRAÇO, 2008, p. 25).

Dessa maneira, alguns caminhos possíveis de pesquisa no/do/com o cotidiano que podem ou não gerar múltiplos sentidos vão sendo desenhados.

Creemos que o distanciamento provocado pela pesquisa possibilita ler de outro modo o que não está posto ou perceber as sutilezas de pequenos atos, gestos, palavras, fazendo que o olhar, a sensibilidade e o trabalho ganhem dimensões diferentes.

De acordo com Certeau (1994), ao nos reportar à prática cotidiana podemos fornecer histórias para uma narratividade que usualmente é povoada de um saber não sabido. Na tentativa de investigação para compreender o que estava pensando em determinados fragmentos do nosso fazer ou do outro, talvez tenha acesso a um conhecimento que até então era, para nós, desconhecido ou não percebido.

Este 'fazer cognitivo' não viria acompanhado de uma autoconsciência que lhe desse um domínio por meio de uma reduplicação ou 'reflexão' interna. Entre a prática e a teoria, esse conhecimento ocupa uma 'terceira' posição, não discursiva, mas primitiva. Acha-se recolhido, originário, como uma 'fonte' daquilo que se diferencia e se elucida mais tarde. (CERTEAU, 1994, p. 143)

esse saber-ser que nos constitui como professoras-pesquisadoras, reafirmamos a narrativa como metodologia para construção de conhecimento sobre a prática, que potencializa as reflexões pelas diferentes linguagens que vão se entrelaçando e alargando o olhar para o trabalho da escola e para o processo de formação contínua do professor.

---

1 Autor responsável.

2 As teses são: "Educação Estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação" (Ferreira, 2014), "Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano" (Pierini, 2014) e "O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria" (Prezotto, 2015). Dados completos nas Referências Bibliográficas.

3 Composição de Villa Lobos (1930), que se caracteriza por imitar o movimento de uma locomotiva com os instrumentos da orquestra. Em 1976, a melodia recebeu letra de Ferreira Gullar. A versão mencionada pela professora era interpretada por Adriana Calcanhoto (2009).

4 A terminologia orientadora pedagógica é utilizada na Rede Municipal de Ensino de Campinas- SP, Brasil, para designar a função equivalente à da coordenadora pedagógica, denominação usada na maior parte do país.

5 A palavra Outro está com letra maiúscula porque assumo que o Outro me constitui e me transforma uma vez que é improvável dizer algo sem me referir ao Outro. Nessa relação dialógica e valorativa com o Outro construo minha identidade, consciência, opinião e visões de mundo.

## Referências

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense. (publicação original em 1985).
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Ferraço, C. E. (2008). A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In C. E. Ferraço, C. L. V. Perez, & I. B. Oliveira (Orgs.), *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii.
- Ferreira, L. H. (2014). *Educação Estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente In A. Nóvoa, (Ed.), *Os professores e a sua formação*. (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Pierini, A. S. (2014). *Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Prado, G. V. T., & Soligo, R. (2007). Memorial de Formação - quando as histórias narram a história de formação. In G. V. T. Prado, & R. Soligo (Org.), *Porque escrever é fazer história*: Campinas, SP: Editora Alínea.
- Prezotto, M. (2015). *O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## Participação Social no Levantamento Preliminar do Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC

**Roseane Palavizini**

Ethos-Humanus Consultorias

[palavizini@gmail.com](mailto:palavizini@gmail.com)

**Vania Helena Dalpizzol**

Ethos-Humanus Consultorias

[vania\\_helena40@yahoo.com.br](mailto:vania_helena40@yahoo.com.br)

### Resumo

Este artigo evidencia o processo de participação social no Levantamento Preliminar do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), na região da Baía do Iguape - Baía de Todos os Santos – BA, envolvendo sete municípios: Maragogipe, Salinas da Margarida, Saubara, Cachoeira, São Félix, Itaparica e Santo Amaro da Purificação. O artigo reflete sobre as metodologias desenvolvidas e implementadas com vistas à escuta das comunidades e consolidação do levantamento das referências culturais junto aos representantes institucionais e grupos envolvidos com os bens culturais apurados. A transdisciplinaridade e a complexidade conformam o fundamento teórico das metodologias desenvolvidas, na perspectiva de fortalecer os agentes culturais no processo de participação social, preparando-os para o planejamento e a governança da cultura em seu território. O artigo apresenta uma abordagem crítica sobre a participação social, que visa contribuir para a efetividade desses processos no planejamento e na governança de políticas públicas no Brasil.

**Palavras-chave:** Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC; planejamento participativo; governança de bens comuns; educação patrimonial; transdisciplinaridade.

### Abstract

This article evidences the process of social participation in the INRC Preliminary Survey, in the Bay of Iguape - Bahia de Todos os Santos - BA region, involving seven municipalities: Maragogipe, Salinas da Margarida, Saubara, Cachoeira, São Félix, Itaparica and Santo Amaro Of Purification. The article reflects on the methodologies developed and implemented, with a view to listening to the communities and consolidating the survey of the cultural, references with the institutional representatives and groups involved with the cultural assets established, taking care of the legitimacy of the study. Transdisciplinarity and complexity form the theoretical basis of the methodologies developed, with a view to strengthening



cultural agents in the process of social participation, preparing them for the planning and governance of culture in their territory. The article presents a critical approach on social participation, which aims to contribute to the effectiveness of these processes in the planning and governance of public policies in Brazil.

**Keywords:** National Inventory of Cultural References - INRC; Participatory; Transdisciplinarity; Education; Equity education

## Introdução

No Brasil a participação social em processos de planejamento e governança de bens comuns e de território é uma exigência legal em diferentes políticas públicas. A ideia de participação teve início com a constituição de 1998 e se fortaleceu a partir da Conferência Mundial de Meio Ambiente – ECO 92 – em 1992. Isso revela que a experiência de participação social é muito recente, tanto para gestores públicos, quanto para técnicos planejadores, assim como para a sociedade em geral. Nessa perspectiva é fundamental reconhecer a participação social como um processo em desenvolvimento, repleto de desafios, que exige o aprendizado com a experiência, assim como o rigor científico no desenvolvimento de tecnologias sociais que contemplem inovações permanentes e abertura para a diversidade de contextos e realidades.

O marco legal para o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), instrumento metodológico de identificação, documentação e registros de bens culturais, se dá a partir da instituição do Registro de Bens Culturais Imateriais e da criação do Programa Nacional do Patrimônio Cultural Imaterial, por meio do Decreto nº 3.551 de 2000. A metodologia do INRC, de responsabilidade do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão do Ministério da Cultura, se destina à produção de conhecimento sobre os bens culturais imateriais, tendo como objetivo apoiar e incentivar a formação de políticas de preservação, estando definidas em três etapas: i) Levantamento Preliminar; ii) Identificação; e iii) Documentação.

A metodologia de participação social na construção do INRC foi concebida a partir dessas três etapas, contemplando oficinas pedagógicas nas quais são realizadas as seguintes etapas: i) apresentação do levantamento preliminar, executado de maneira interativa com as comunidades envolvidas; ii) o registro das novas contribuições originárias dos participantes em oficinas; e iii) a complementação e revisão da identificação e descrição das referências culturais levantadas.

A iniciativa de elaboração deste Levantamento Preliminar do INRC foi do IPHAN, incluindo esta contrapartida como exigência do licenciamento de um empreendimento naval, em processo de instalação na região. O IPHAN, em uma demanda inédita em todo o território



nacional, estabeleceu como condicionante da Licença de Instalação do empreendimento, a realização do INRC envolvendo suas áreas de influência: Área Diretamente Afetada – ADA (Enseada do Paraguaçu e São Roque do Paraguaçu – distritos do município de Maragogipe), Área de Influência Direta – AID (municípios de Maragogipe, Salinas da Margarida e Saubara) e da Área de Influência Indireta – AII (municípios de Cachoeira, São Félix e Itaparica), incluindo ainda a sede municipal de Santo Amaro da Purificação que, embora não pertencesse às áreas de influência do empreendimento, pela sua importância cultural, foi incorporada ao inventário.

O Levantamento Preliminar teve início com a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa em campo, gerando as informações relativas ao levantamento e identificação dos bens culturais existentes na região, avaliando aqueles que poderiam ser mais impactados pelo empreendimento. Os resultados desse levantamento tiveram a função de gerar um Diagnóstico Cultural do território e orientar o IPHAN nas ações preventivas de proteção e salvaguarda das referências mais vulneráveis.

Para cobrir o território a ser estudado, estabeleceu-se um cronograma de eventos participativos, que foram desenvolvidos em campo por uma equipe multidisciplinar composta de: pesquisadores, especialistas em participação social e técnicos do IPHAN, no período de agosto de 2013 a janeiro de 2014. Neste período, foram realizadas consultas públicas, no formato de oficinas interativas, nas quais as referências culturais levantadas foram apresentadas, revisadas, complementadas e identificadas, consolidando e legitimando o levantamento preliminar executado. Esse processo foi complementado por uma estratégia transversal de Educação Patrimonial junto aos participantes das oficinas, promovendo a ampliação do conhecimento desses agentes da cultura sobre a política nacional de cultura e seus instrumentos, ressaltando a importância do INRC para o território.

### **A metodologia de participação social no levantamento preliminar do INRC**

O Inventário Nacional de Referências Culturais propõe em seu Manual de Aplicação do INRC – 2000 *a construção de um olhar patrimonial sobre as práticas culturais dos grupos sociais, através de pesquisas bibliográficas e de campo, cujos resultados são sistematizados em um conjunto de fichas, relatórios e documentos audiovisuais*. O Manual ressalta ainda que, *embora partilhe do universo teórico-metodológico próprio das ciências sociais e possua características de pesquisa acadêmica, o desenvolvimento de um INRC implica sempre na assunção, por parte do Estado, de compromissos com as comunidades envolvidas, fazendo parte de um processo de implantação de políticas públicas*.

No Anexo 1B do referido Manual de Aplicação são ressaltados quatro critérios para a escolha dos bens a serem identificados, buscando equilibrar um “quantum” de representatividade para a comunidade, com critérios técnicos construídos com base no conhecimento prévio sobre a região e realidade inventariada. São eles: **1)** destaque da comunidade dos bens de significação diferenciada que marca a sua identidade; **2)** destaques apontados pelo conhecimento acumulado sobre o território estudado; **3)** comparação com o que ocorre na área de entorno, por semelhança ou contraste; e **4)** vigência da referência nas práticas sociais atuais ou na memória.

A metodologia do INRC prevê a participação social em três seminários, com finalidades distintas, envolvendo os detentores dos bens culturais. O **primeiro** seminário destinado à apresentação do projeto e da política de patrimônio imaterial, assim como à mobilização de pessoas interessadas, a identificação de parceiros e a realização de pactuações necessárias. O **segundo** seminário destinado ao diálogo acerca dos resultados da primeira etapa e à tomada de decisão sobre questões relativas à execução do levantamento das referências culturais, a ser realizado em uma segunda etapa. O **terceiro** e último evento tem como objetivo devolver aos grupos envolvidos os resultados gerais do inventário e discutir possíveis encaminhamentos/proposições de ações. O documento ressalta ainda que, para além das reuniões, outras formas de participação dos detentores de saber também podem ser utilizadas, como a formação de conselhos para acompanhar o desenvolvimento das atividades, a incorporação de pessoas da comunidade como pesquisadores, articuladores, mediadores, entre outros.

O referido documento metodológico define ainda as três etapas metodológicas do INRC: 1) o **Levantamento Preliminar**; 2) a Identificação; e 3) a Documentação, com finalidades, características e atividades específicas. Entre as três etapas apresentadas observa-se que a participação social é descrita na primeira etapa como *realização de reunião com os interessados para a devolutiva dos resultados da pesquisa e definição dos bens culturais que serão objeto de investigação aprofundada na próxima etapa de pesquisa.*

Considerando que a participação social no INRC é prevista na primeira etapa do trabalho - Levantamento Preliminar a equipe técnica a frente do estudo desenvolveu um conjunto de metodologias para a execução da referida etapa, com vistas à adequação às especificidades do território da Baía do Iguape, com sua riqueza e diversidade de culturas, zelando ainda pelo aprimoramento da metodologia definida no Manual de Aplicação do INRC, buscando aumentar a efetividade da participação dos agentes culturais envolvidos e a consequente qualidade do

inventário. A proposta metodológica foi pactuada com o IPHAN e executada de maneira conjunta com seus técnicos.

### **Metodologias desenvolvidas e executadas para a participação social no INRC**

As especificidades do território e sua diversidade e complexidade cultural exigiram o desenvolvimento de metodologias que fossem capazes de **mobilizar e sensibilizar** as pessoas para sua **participação** no levantamento das referências culturais, valorizando as pessoas e instituições de referência que conformam a dinâmica cultural do território, ampliando seu **conhecimento** sobre a Política Cultural e o INRC e possibilitando, ainda, a **reflexão crítica** sobre quais referências poderiam ser mais vulneráveis aos impactos da implantação do empreendimento naval na região.

O processo participativo envolveu a gestão das prefeituras de abrangência do levantamento, e grupos sociais envolvidos com os bens culturais inventariados pelos técnicos em campo. O objetivo do processo participativo consistiu-se na apresentação da pesquisa realizada e das referências culturais inventariadas, possibilitando a confirmação e a complementação com outros bens culturais não identificados até então pelos especialistas, preservando o conceito de identidade cultural relacionada ao referido bem.

As metodologias concebidas e executadas previram dois momentos, com estratégias metodológicas distintas: **Seminário Interativo Institucional** e **Oficinas Pedagógicas Participativas**. Essas metodologias estão sendo apresentadas e consolidadas neste artigo, a partir de ampla reflexão propiciada pela experiência de construção participativa deste INRC.

Os Seminários Institucionais Interativos foram realizados em quatro horas de duração e executados em cada um dos sete municípios envolvidos no território da pesquisa, tendo como finalidade apresentar ao poder público local e instituições ligadas à cultura - incluindo universidades e entidades culturais, a pesquisa e os resultados obtidos no levantamento preliminar das referências culturais, promovendo ainda a articulação institucional para o desenvolvimento do INRC. A metodologia utilizada foi a **Interação Social**, organizada em quatro momentos:

#### **METODOLOGIA SEMINÁRIO INTERATIVO**

1.CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA – apresentação ilustrada e interativa do INRC, sua metodologia de construção participativa e resultados esperados;

2. MANIFESTAÇÃO DA SOCIEDADE – inscrição de manifestações da sociedade, com apresentação das questões, comentários e sugestões dos participantes;
3. MANIFESTAÇÃO TÉCNICA – comentários dos técnicos sobre as manifestações apresentadas, registrando as contribuições dos participantes, sem emissão de julgamentos ou antecipação de decisões;
4. DIÁLOGOS INTERATIVOS – mediação pedagógica dos diálogos e reflexões, incluindo o registro das contribuições e a valorização das questões estratégicas levantadas;
5. CONSOLIDAÇÃO – apresentação das questões estratégicas identificadas nas reflexões e as contribuições que emergiram dos diálogos e sugestões ao trabalho, ressaltando os conteúdos apresentados e a contribuição ao aprimoramento do processo de construção do INRC.

As Oficinas Pedagógicas Participativas, com quatro horas de duração, foram realizadas nos sete municípios envolvidos e contaram com a participação de grupos sociais, agentes culturais e pesquisadores envolvidos com os bens culturais pesquisados. A metodologia concebida e utilizada nas Oficinas foi a **Pedagogia de Participação Transdisciplinar**, estruturada em cinco momentos:

#### **METODOLOGIA PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO TRANSDISCIPLINAR**

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA – apresentação ilustrada e interativa, pela equipe técnica a frente do estudo, do INRC e sua metodologia de participação social, ressaltando a importância do inventário para a proteção do patrimônio cultural imaterial e sua repercussão na proteção do patrimônio cultural material;
2. AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA – construção pedagógica dos conceitos fundamentais para a compreensão do INRC (referência cultural/ patrimônio imaterial e material/ salvaguarda/ INRC);
3. PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO - apresentação e revisão dos bens culturais levantados e a complementação de outros indicados pelos participantes, atendendo ao critério de integração da memória das comunidades e da sua identidade cultural. Nesta etapa foi também complementada a descrição das referências culturais identificadas;
4. DEFINIÇÃO DE QUESTÕES ESTRATÉGICAS – apresentação dos possíveis impactos gerados com a instalação do empreendimento naval na região, promovendo a reflexão crítica sobre os bens culturais que poderiam estar mais vulneráveis aos impactos. Nesta etapa os

participantes elegeram os bens possivelmente mais vulneráveis e sugeriram ações de salvaguarda;

5. CONSOLIDAÇÃO – os participantes contribuíram com a complementação e detalhamento da identificação dos bens culturais possivelmente mais vulneráveis, assim como para a definição das estratégias e ações de salvaguarda.

Ao realizar o primeiro Seminário Institucional Interativo, a equipe técnica e o IPHAN constataram a alta expectativa dos participantes e a riqueza de suas contribuições. Essa percepção possibilitou a avaliação do planejamento e o ajuste da metodologia de participação social no INRC, definindo quatro pilares: i) realização dos Seminários Institucionais e Oficinas Pedagógicas em um único momento, no formato de Consulta Pública, utilizando a Metodologia da Pedagogia de Participação Transdisciplinar; ii) garantia da ampla participação da comunidade na construção da versão final da identificação das referências culturais e na elaboração de diretrizes de salvaguarda; iii) valorização do diálogo sobre as referências culturais locais e a elaboração de diretrizes de salvaguarda nas Consultas Públicas; iv) formação de uma Comissão Comunitária (grupo de trabalho) composta por membros das comunidades e líderes da cultura local para o acompanhamento dos resultados dos trabalhos.

Com esse novo desenho, o público participante foi integrado, contando com a participação das prefeituras, grupos sociais envolvidos com os bens culturais, entidades religiosas, pesquisadores, e outros interessados. Os objetivos definidos foram: i) apresentar a pesquisa realizada e os bens culturais investigados, possibilitando a confirmação e a complementação de outros bens não identificados, preservando o conceito de identidade cultural relacionada ao referido bem; ii) contribuir com a identificação dos bens possivelmente mais vulneráveis ao processo de implantação e operação do empreendimento; iii) propor ações de salvaguarda para os bens identificados como os mais vulneráveis.

Por fim, foi consolidada a metodologia de participação social das Consultas Públicas, estruturada em quatro etapas:

ETAPA I – apresentação do levantamento preliminar dos bens culturais pesquisados, possibilitando a confirmação e a complementação de outros bens não identificados, preservando o conceito de identidade cultural relacionada ao referido bem;

ETAPA II - contribuição social com a identificação dos bens mais vulneráveis ao processo de implantação e operação do empreendimento;

ETAPA III - proposição de ações de salvaguarda para os bens identificados como os mais vulneráveis, a partir das Tipologias de Salvaguarda do Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI-IPHAN), constantes do Manual de Aplicação do INRC;

ETAPA IV - formação de um grupo de trabalho (GT), indicado pelos representantes da comunidade, para acompanhar junto ao IPHAN o processo de definição de critérios de vulnerabilidade e seleção das referências culturais a serem protegidas.

A **metodologia da Pedagogia de Participação Transdisciplinar** possibilitou a estruturação da Consulta Pública em oito horas de duração, sendo executada uma em cada um dos sete municípios envolvidos com o território de pesquisa. Com a realização das Consultas Públicas, no formato final, observou-se que a participação social avançou nos requisitos que são previstos na Etapa de Levantamento Preliminar do INRC e ofereceu subsídios valiosos para as próximas etapas, em especial para a elaboração do Plano de Salvaguarda e para a construção do Plano de Desenvolvimento Local baseado na Cultura e no Turismo, indicado pelo IPHAN, como contrapartida do empreendimento para a região. E, ao final, esse Plano comporá a etapa seguinte do INRC, garantindo um processo de participação social em todas as etapas de sua construção.

#### **Participação social no levantamento preliminar do INRC**

A preparação das Oficinas de Consulta Pública para a escuta dos grupos envolvidos com os bens culturais pesquisados envolveu a elaboração de materiais técnicos/ pedagógicos para uso nas oficinas. Com o intuito de incentivar a preservação dos bens culturais, principalmente quanto à divulgação do seu significado para a cultural do território, foi produzida uma cartilha pedagógica, mostrando a situação em que se encontravam alguns dos muitos bens culturais identificados no levantamento preliminar do INRC.



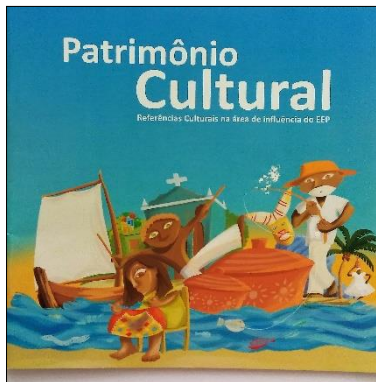


Figura 01: Capa da Cartilha pedagógica do patrimônio cultural do território.



Figura 02: Página interna 16 da Cartilha exemplificando o formato de apresentação dos conteúdos.

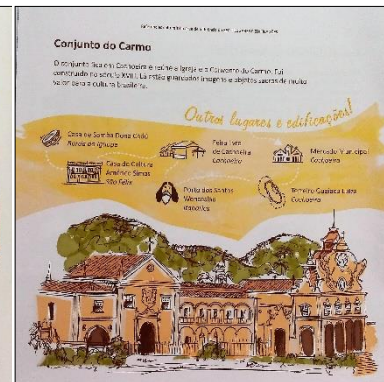


Figura 03: Ilustração da página 30 da Cartilha demonstrando a forma de exposição dos conteúdos.

As Oficinas de Consulta Pública contemplaram todas as etapas conceituais e metodológicas planejadas. Foram executadas sete oficinas participativas que contaram com a participação de 178 representantes culturais e institucionais. As **Figuras 04 a 09** registram as atividades realizadas nos municípios de Salinas da Margarida, Maragogipe, Saubara, Santo Amaro, Itaparica e Cachoeira.



Figura 04: Consulta Pública realizada em Salinas da Margarida.



Figura 05: Consulta Pública realizada em Maragogipe.



Figura 06: Consulta Pública realizada em Saubara.



Figura 07: Consulta Pública realizada em Santo Amaro.



Figura 08: Consulta Pública realizada em Itaparica.



Figura 09: Consulta Pública realizada em Cachoeira.

Ao final desta rodada de Consultas Públicas, e, para consolidar os resultados do trabalho, foram executadas cinco novas Oficinas com os membros dos Grupos de Trabalho eleitos e pessoas de referência por eles convidadas. Ressalta-se que a estruturação dos GTs se deu a partir da participação espontânea das pessoas e do seu interesse no desenvolvimento da pesquisa. Os integrantes destes grupos, conforme acordado, puderam ser substituídos segundo a necessidade das Localidades.

Esta segunda rodada de consultas públicas com os GTs objetivou a revisão e complementação dos seguintes tópicos que foram organizados e sistematizados:

- 1) Complementações preliminares e validação dos bens culturais investigados.
- 2) Respostas a perguntas sobre os possíveis impactos do empreendimento nos bens culturais percebidos pelos participantes.
- 3) Sugestão dos participantes de ações de proteção ou recuperação dos bens culturais mais vulneráveis, para subsidiar a proposição de diretrizes de salvaguarda.

Estas oficinas com os GTs tiveram 4h de duração e promoveram a participação dos representantes culturais de maneira legítima, gerando ainda a educação patrimonial com a ampliação do conhecimento dos participantes com vistas à construção do processo reflexivo e propositivo na elaboração do Levantamento Preliminar do INRC.

A atividade de construção coletiva, desenvolvida com os GTs, realizou, i) leitura da relação de bens pesquisados, contendo as identificações desses bens, organizados no município, estruturados por categorias (celebrações, edificações, forma de expressão, lugares e ofícios e saberes); ii) complementação dos bens culturais, incluindo aqueles sugeridos pela localidade e; iii) descrição completa das referências culturais identificadas para checagem posterior, em caso de dúvidas.



As demandas identificadas pelos representantes culturais, durante as Oficinas de Consulta Pública, incluíram problemas gerais que vão desde infraestrutura física e social para a realização da atividade cultural, assim como problemas relacionados à manutenção das culturas locais. Compreendendo a visão integrada das localidades e a importância de suas contribuições e percepções sobre o tema cultura, durante as Oficinas de Consulta Pública todas as informações foram registradas, sem julgamento, independente de sua natureza ou responsabilidade de execução e convergiram para compor um rico conteúdo complementar ao Levantamento Preliminar do INRC.

Os resultados das Oficinas de Consulta Pública foram sistematizados por localidade, contribuindo para diferentes análises dos processos de permanências e transformações culturais que acontecem e que podem ocorrer a partir dos impactos estimados com a implantação do novo empreendimento na região. No Quadro 01 abaixo está retratado o quantitativo preliminar, por localidade, dos bens culturais inventariados no estudo, destacando os bens culturais ampliados a partir das Oficinas de Consulta Pública e os respectivos totais obtidos:

Localidades	Bens Culturais Inventariados pela equipe técnica	Bens Culturais Complementados pelos representantes culturais na Consulta Públicas	Totais de bens culturais inventariados
Cachoeira e Borda do Iguape	254	220	474
Itaparica	42	47	89
Maragogipe, Enseada e São Roque	58	72	130
Salinas da Margarida	46	64	110
Santo Amaro	39	09	48
São Félix	75	17	92
Saubara	36	21	57
<b>Total Geral</b>	<b>550</b>	<b>450</b>	<b>1.000</b>

Quadro 01: Resultados preliminares obtidos dos bens culturais inventariados e seus complementos

As figuras de 10 a 12 são algumas representações dos bens culturais inventariados no estudo.



Figura 10: Representação de mascarados na festa de Terno de Reis.

Figura 11: Representação de forma de expressão – ofícios e saberes.

Figura 12: Referências culturais de festas e lugares significativos.

A partir da realidade cultural das comunidades que compõem as áreas de influência do território pesquisado e da identificação das principais referências culturais existentes em cada uma delas, os grupos culturais participantes propuseram um conjunto de ações voltadas à política de proteção e gestão da cultura, valorizando costumes e práticas culturais das comunidades que convivem na região do estudo.

Zelando pelo cumprimento do objetivo maior do Levantamento Preliminar do INRC que é fortalecer as referências culturais para valorização das histórias locais e as identidades ancoradas nos territórios, as Oficinas de Consulta Pública possibilitaram o compartilhamento e a reflexão sobre os bens culturais do território, com os representantes e grupo cultural de cada localidade, resultando em uma importante contribuição ao estudo realizado e, em especial, à educação patrimonial dos grupos culturais da região.

Para fortalecer a continuidade desse processo a Cartilha de Patrimônio Cultural produzida, contendo conteúdos conceituais relacionados à cultura e sua política pública e valorizando as referências culturais identificadas, foi amplamente divulgada e distribuída para a difusão desse conhecimento junto às escolas, instituições e comunidades.

## Resultados

Com base no que foi apresentado e no objetivo deste artigo, os avanços e recomendações aqui apresentados estão organizados em três tópicos, construídos à luz dos objetivos e resultados esperados, tendo como principal finalidade oferecer algumas reflexões e sugestões de aprimoramentos aos demais processos de participação social na implementação de inventários nacionais de referências culturais, assim como, na construção de outros

processos e produtos relacionados às políticas públicas, programas, projetos e ações, desenvolvidos na área cultural.

#### I – Participação, Representatividade e Legitimidade.

O processo de participação social orientado pelo Manual de Aplicação do INRC – IPHAN - 2000 define uma participação do tipo qualitativa, privilegiando os grupos culturais envolvidos com os bens culturais, sem, no entanto, valorizar as instituições sociais de forma mais abrangente assim como a inclusão de outras instituições públicas, privadas e sociais interessadas no tema.

A partir do trabalho desenvolvido para o levantamento preliminar do INRC, foi possível verificar que as instituições sociais e seus representantes acumulam importante experiência em processos participativos, constituindo fundamental contribuição para os representantes dos movimentos culturais, ainda pouco adaptados a esses processos. Nessa perspectiva, sugere-se ampliar o universo de instituições sociais participantes, fortalecendo uma maior diversidade de representações e aumentando a representatividade dos territórios.

Em relação à participação qualitativa, baseada em representações de grupos e segmentos, ainda que questionada pela pouca representação numérica, ofereceu um universo participativo de pessoas e grupos interessados nos processos de interesse coletivo e foi avaliada a partir das representações presentes, integrantes do universo de grupos identificados. Observou-se, em alguns momentos, certo incômodo dos participantes em tomar decisões que podem interferir na vida da coletividade. Nesse momento é importante compreender que a participação social está inserida em um local específico, com cultura específica e em um determinado contexto histórico. Portanto, seus resultados devem ser vistos de maneira dinâmica, complexa e contextualizada.

Entre os desafios registrados, destacam-se os conflitos entre grupos sociais e culturais, observados e mediados durante o processo participativo, evitando que essas desavenças dentro dos grupos enfraqueçam a disposição e confiança dos seus representantes. Também as dificuldades de comunicação entre os coletivos para o amplo diálogo ou mesmo informação dos grupos participantes, atrapalharam a legitimidade das decisões assumidas pelos representantes presentes, gerando insatisfação e falta de reconhecimento coletivo das decisões tomadas pelos seus representados. Aliado a esses aspectos, a equipe técnica lidou com o cansaço e a descrença dos participantes em relação aos processos participativos e a efetividade de seus resultados.

Todos os aspectos mencionados levaram à compreensão de alguns fatores contributivos para a efetividade dos processos participativos:

a) compreender que todo processo social é único e representa um especial desafio e deve ser observado a partir de um contexto territorial. Para tanto é fundamental o conhecimento da dinâmica social, o mapeamento das instituições, grupos e movimentos existentes e a compreensão da missão de cada instituição;

b) desenvolver para instituições, grupos e movimentos sociais uma forma de abordagem específica, considerando metodologias pedagógicas e comunicativas que aumentem a efetividade dos processos de Mobilização, Comunicação, Educação e Participação, aumentando assim a efetividade e, conseqüentemente, a motivação e confiança social na participação.

Diante desse contexto, reconhece-se que todo processo é um recorte temporal. É um instante de percepção e decisão que integra a dinâmica social como um sistema aberto e renovável, sucessivamente. Esse reconhecimento contribui para compreender o processo de participação social com responsabilidade e maturidade, consciente da sua juventude e necessidade de aprendizado enquanto um processo em construção, preservando o compromisso com o avanço desse processo, com o aprimoramento de metodologias e, acima de tudo, honrando com os compromissos assumidos com as pessoas, grupos e instituições.

## II – Seminários, Oficinas e Consultas Públicas.

Os processos de diálogo e participação social abrem uma porta para a descoberta dos participantes sobre seus conhecimentos e desconhecimentos, curiosidades, faltas e desejos, etc. É comum, ao se iniciar um processo de participação social, os resultados extrapolarem objetivos, temas, abrangências e metas. As pessoas são complexas, vivem e compreendem o mundo de forma integrada e, conseqüentemente, pensam, se expressam e agem da mesma forma. Quando é solicitado às pessoas que pensem setorialmente, esse exercício representa um grande desafio – é necessário que esse exercício seja conduzido pedagogicamente, auxiliando os participantes na organização de seus pensamentos, sem, no entanto, negar nenhum conteúdo de contribuição integrada.

Ao promover a reflexão sobre alguma política pública com diferentes grupos sociais, como é o caso da cultura, é fundamental considerar também a deficiência na implantação dessas políticas públicas e dos investimentos, acumulando uma carência social que se arrasta por séculos. Em complemento, é relevante considerar ainda a baixa escolaridade das comunidades e seus representantes, contrastando com a grande sabedoria advinda de seus saberes e experiências.

Tudo isso converge para um cenário desafiador para o desenvolvimento do processo participativo, adequado a cada realidade, com suas singularidades. Para lidar com esses desafios é valoroso manter a abertura e a flexibilidade transdisciplinar, ampliando a percepção, o conhecimento e o universo de possibilidades, adequados a cada realidade. Esse foi o fundamento metodológico cultivado na Pedagogia da Participação Transdisciplinar.

A modalidade dos eventos de participação social deve ser avaliada diante dos objetivos definidos em cada processo. Para a finalidade de articulação institucional, apresentação do trabalho e acordo inicial com os representantes e instituições locais (públicas, sociais e privadas), recomenda-se o formato da metodologia do **Seminário Interativo**, promovendo espaço de diálogo, contribuições e articulação de pactos e acordos colaborativos. Já a participação de comunidades, grupos e associações, que exigem a construção participativa, recomenda-se as Oficinas Pedagógicas, nas quais é possível utilizar as metodologias pedagógicas construtivas. Para a construção coletiva de conhecimentos e pactuação de decisões, recomenda-se o formato da metodologia da **Pedagogia de Participação Transdisciplinar**, contemplando a valorização e o intercâmbio de conhecimentos com as construções conceituais coletivas; a ampliação do conhecimento dos participantes sobre informações técnicas essenciais à construção do planejamento específico; e a construção coletiva de ideias e ações cooperativas que contemplem a gestão e governança do plano construído.

As Consultas Públicas, assim como as Audiências Públicas, podem ser realizadas com qualquer um dos formatos apresentados, seja Seminário Interativo ou Oficina de Participação Transdisciplinar, desde que atendido o formato regulado legalmente.

Sendo assim, as chamadas Consultas Públicas, realizadas para a construção do Levantamento Preliminar do INRC, em sua funcionalidade, tiveram características de Oficinas Pedagógicas de Participação Transdisciplinar, promovendo o diálogo, a ampliação do conhecimento dos participantes, a efetiva participação nos resultados produzidos e atendendo, rigorosamente, as exigências legais.

### III – Participação Social no Planejamento e na Governança do Território

A implementação dos processos participativos requer pessoas e processos abertos, inclusivos, valorizadores da diversidade de saberes e percepções, que promovam reflexão crítica, disposição para o aprendizado e a construção coletiva de algo novo, seja um conhecimento ou um planejamento. A transdisciplinaridade favorece a abertura epistemológica para as singularidades culturais, religiosas, políticas, sociais e cognitivas; zelando pelo rigor ético

e técnico na atuação; e valorizando a compreensão e a inclusão das diferenças na construção de ideias e ações cooperativas e coletivas. Esse é um exercício constante para aqueles que atuam nesses processos. Quando os processos participativos são conduzidos com esses fundamentos, observa-se a diminuição da insatisfação social e o aumento da efetividade desses processos.

Lançando um olhar reflexivo e flexível sobre a participação social desenvolvida na construção do INRC da Baía do Iguape, observou-se que as interações oportunizadas com o processo participativo favoreceram a abertura de portas epistêmicas, com pedagogia, possibilitando aprendizado mútuo, o aprimoramento contínuo, o respeito às diferenças, a escuta sensível, a compreensão e, por fim, a construção coletiva de um conhecimento comum sobre as referências culturais da região e as possíveis estratégias para sua salvaguarda. Acrescenta-se ainda, como um resultado de grande relevância, a abertura de uma importante porta para o despertar social sobre como a cultura é compreendida na política pública federal e como pode ser possível a participação social nas decisões sobre a cultura no território.

As Oficinas de Consulta Pública realizadas promoveram o diálogo entre os diferentes grupos, sobre temas comuns, como seus bens culturais; como também propiciaram uma compreensão mais ampla sobre o pensar a cultura, local e regionalmente, para além dos interesses específicos de cada grupo. Essa interação favoreceu o exercício da reflexão sobre os impactos do empreendimento na cultura local e sobre proposições para a proteção dos bens que estão ou poderão estar sob risco.

A oportunidade dessa mobilização social em torno do tema das referências culturais e a organização dos Grupos de Trabalho em cada município, integrante do território pesquisado, constituiu importante oportunidade para a estruturação de uma Rede de Governança da Cultura na região. Para tanto, é fundamental a manutenção das relações construídas e o exercício do diálogo, em especial, em atendimento a um planejamento compartilhado com as comunidades, com a descrição e pactuação de cronogramas, produtos, metas e resultados.

Com vistas à estruturação da Rede de Governança da Cultura da Baía do Iguape, a reflexão sobre a experiência vivenciada possibilitou a visualização de três estratégias. A primeira estratégia prevê a valorização dos representantes e interlocutores da cultura local, em especial a célula formada nos Grupos de Trabalho, para constituição de um Conselho Regional de Cultura da Baía do Iguape, iniciando assim a construção de uma rede de participação na governança da cultura nesse território.

A segunda estratégia visa relacionar a implantação de grandes empreendimentos e seu processo de licenciamento, à oportunidade de fortalecer as relações e referências culturais do

território de abrangência dos impactos do empreendimento. Assim, prioriza-se a proteção cultural do território, se oportuniza a participação continuada de comunidades e instituições, integrantes do território, na proteção do patrimônio cultural material e imaterial, ao tempo em que oportuniza sua participação no planejamento e na execução do Plano de Salvaguarda dos Bens Culturais e do Plano de Ação de Projetos Prioritários. Essas estratégias favorecem a participação social como estratégia transversal de fortalecimento da governança da cultura local.

A terceira estratégia é a produção de materiais pedagógicos e comunicativos voltados à difusão dos conhecimentos construídos no processo participativo e à valorização desses conteúdos nas escolas, instituições e comunidades. Esses materiais devem ser disponíveis em meio impresso e digital para amplo acesso público.

A partir dos resultados alcançados nesta experiência de construção participativo do INRC da Baía do Iguape, compreende-se que os avanços metodológicos e as estratégias propostas podem contribuir com outros contextos de participação social em políticas públicas. Os avanços e reflexões apresentados sugerem a necessidade de compreender a participação social como um processo, com aprimoramentos contínuos, amadurecimento de reflexões e ampliação de conhecimentos e, em especial, de exercício de respeito, compreensão e aprendizado mútuo. Nessa perspectiva, a participação social pode ser vista para além dos objetivos de construção coletiva de um planejamento comum, para ser valorizada como oportunidade de formação de uma cidadania mais informada, mais crítica e mais atuante nas decisões e no destino de seu território. Esse é um caminho possível e efetivo para a construção da governança de um território e dos bens comuns, como a cultura.



## Referências

- BRASIL (2000). Decreto nº 3551 de 4 de outubro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm). Acesso em: 20/04/2017.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (2000). Inventário Nacional de referências Culturais. Manual de Aplicação. Brasília: IPHAN.
- ETHOS-HUMANUS (2013). *Módulo da Oficina Planejamento Estratégico Interativo para o Desenvolvimento Sustentável da Comunidade do Solar do Unhão*. Programa de Educação Ambiental e Comunicação Social do Empreendimento Bahia Marina, Salvador.
- ETHOS-HUMANUS (2010). *Módulo da Oficina Sustentabilidade da Atividade Pesqueira*. Programas Socioambientais do Estaleiro Enseada do Paraguaçu. Salvador.
- INSTITUTO AUTOPOIÉSIS BRASILEIRAS (2007). *Tecnologias Sociais: Caderno de Formação e Capacitação da Sociedade Civil para a Gestão Social da Água*. Salvador.
- MORIN, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO.
- OJU OBÁ PRODUÇÕES (2013). *Levantamento Preliminar do INRC na Área de Influência do Empreendimento Estaleiro Enseada do Paraguaçu – Produto 8: Diagnóstico Cultural*. Salvador.
- PALAVIZINI, Roseane (2006). *Gestão Transdisciplinar do Ambiente: Uma Perspectiva aos Processos de Planejamento e Gestão Social no Brasil*. Tese de Doutorado do programa de engenharia Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGA/ UFSC, Florianópolis.

### **Roseane Palavizini** (corresponding author)

Arquiteta Urbanista; Doutora em Engenharia Ambiental – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC Florianópolis, SC, Brasil; Mestre em Urbanismo – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, Brasil; Especialista em: Planejamento e Gestão Ambiental – Universidade Católica do Salvador, UCSal, Salvador, BA, Brasil; Planejamento Regional, Municipal e Gestão Urbana - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, BA, Brasil; e Terapia Junguiana – Universidade Hélio Rocha e Clínica Psiquê, Salvador, BA, Brasil. Endereço de Residência: Rua José Augusto Tourinho Dantas, 1620 – Praia do Flamengo, Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.603-110. Telefone de contato: (71) 99119-9336. E-mail: [palavizini@gmail.com](mailto:palavizini@gmail.com).

### **Vania Helena Dalpizzol**

Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Graduada do curso de Licenciatura em Filosofia - Faculdade Batista Brasileira, FBB, Salvador, BA, Brasil. Endereço de Residência: Rua Frederico Edelweiss, 174 – Rio Vermelho, Salvador – Bahia – Brasil. CEP: 41.940-270. Telefone de contato: (71) 99106-1103. E-mail: [vania\\_helena40@yahoo.com.br](mailto:vania_helena40@yahoo.com.br).



[www.estreialogos.com](http://www.estreialogos.com)



© Todos os direitos reservados  
ESTREIADIALOGOS 2017

ISSN 2183-8402