



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**



**Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado
Área de concentração: Psicologia Aplicada**

Kátia Rodrigues Sales Costa

**A Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação:
possibilidades na formação continuada de professores.**

**UBERLÂNDIA/MG
2007**

Kátia Rodrigues Sales Costa

A Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação: possibilidades na formação continuada de professores.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de concentração: Psicologia Aplicada

Orientador (a): Profa. Dra. Claudia Dechichi

**UBERLÂNDIA/MG
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- C438i Costa, Kátia Rodrigues Sales, 1966-
A entrevista reflexiva a partir do registro de observação :
possibilidades na formação continuada de professores / Kátia
Rodrigues Sales Costa. - 2007
164 f. : il.
Orientadora : Claudia Dechichi
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia aplicada - Teses. 2. Educação permanente - Teses.
I. Dechichi, Cláudia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Progra -
ma de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.99

Kátia Rodrigues Sales Costa

A Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação: possibilidades na formação continuada de professores.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Uberlândia, 11 de setembro de 2.007.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Dechichi – UFU

Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa - UFU

Profa. Dra. Eleonora Estela Toffolli Ribeiro - Uniminias/Uberlândia.

Ao Flávio, Guilherme e Michelle

Por sempre me apoiarem em minhas escolhas, mesmo que estas significassem momentos de ausência. Obrigada pela dedicação, pelos conselhos amigos, pela paciência e compreensão nos momentos em que eu não queria ser compreendida. Obrigada por aceitarem tantos “hoje eu não posso”. Obrigada por terem se dado tão gratuitamente e, por hoje, envaidecerem-se com mais esta minha conquista, comemorando como se fossem de vocês.

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é admitir que houve um minuto em que se precisou de alguém”.

(Autor desconhecido)

A Deus, que plantou um sonho em mim que hoje se materializa. Que esteve presente em toda minha caminhada, dando forças quando em mim já não havia. Que me animou a seguir em frente, quando a vontade era desistir.

A Nossa Senhora Aparecida e Santa Rita de Cássia, por iluminarem meus caminhos e me darem forças para prosseguir. Que estiveram presentes nos momentos em que chorando em silêncio, imaginando estar só Elas enxugaram as lágrimas do meu rosto. Agradeço àquelas que me compreende muito mais do que posso entender.

Aos meus pais, pelas orações e por me darem a vida ensinando-me a vivê-la com dignidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Dechichi, pela sensibilidade e desvelo com que me conduziu neste trabalho e pelos conhecimentos enriquecedores construídos em suas orientações.

À Escola onde foi realizada a pesquisa, em especial, à Diretora, à Vice-Diretora e aos Supervisores, pelo auxílio nos momentos de organizarmos os encontros das entrevistas com as professoras.

Às professoras participantes desta pesquisa, que concordaram em avançar comigo por caminhos desconhecidos quando aceitaram participar do desenvolvimento deste estudo.

Às professoras Dra. Myrtes Dias Cunha e Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa pelas orientações prestadas durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pelos momentos de discussão em sala de aula e por colaborarem com mais esta etapa do meu crescimento acadêmico.

Às professoras Dra. Eleonora Estela Toffolli Ribeiro e Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa pela disponibilidade e pela atenciosa leitura deste trabalho.

A Sra. Marineide, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, sempre atenciosa e pronta para auxiliar-nos nas questões burocráticas do curso.

Aos colegas do Mestrado, pela troca de experiências acadêmicas, especialmente as amigas Rita e Madalene pela amizade construída, que permanece fortalecida, e pelas palavras de motivação que me fortaleceram durante este processo.

À Mariângela, em especial, pela amizade construída e pela possibilidade de estarmos juntas nesta fase final da pesquisa, em que pudemos trocar experiências e construir outras.

À Eliana Dias e Raíssa pela disponibilidade e competente revisão deste trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia que me concedeu a oportunidade de realizar esta pesquisa.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a edificação este trabalho.

Por mais esta conquista, pela imensa alegria deste momento e por contar com o apoio de todos vocês, o meu simples, mas eterno obrigada.

O professor

Quem com pó de giz, um lápis e apagador
Deu o verbo a Vinicius, Machado de Assis, Drummond?

Quem ensinou piano ao Tom?
Quem pôs um lápis de cor nos dedos de Portinari, Picasso e Van Gogh?
Quem foi que deu asas a Santos Dumont?

Crianças têm tantos dons só que, às vezes, não sabem
Quantos só se descobrem
Porque um mestre enxergou e incentivou?

É... Só se faz um país com professor
Um romance, um croqui, com professor.
Um poema de amor, "Dindi"
Um país para ensinar seus jovens.

É... Só se faz um país com professor
Um romance, um croqui, com professor.
Um poema de amor, "Dindi"
Com professor.

Autores: Amilson Godoy e Celso Viáfara.

RESUMO

Um dos maiores desafios que a carreira docente vem enfrentando é o fato de as políticas institucionais implementadas pelas agências formadoras não propiciarem meios que atendam, de fato, às demandas na formação do professor para atuar junto ao alunado em geral. Atualmente, os modelos de formação continuada oferecidos aos educadores/professores não têm garantido uma efetiva discussão acerca dos aspectos teóricos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nem uma mudança significativa na qualidade da prática pedagógica destes profissionais. Estudar e trocar experiências de trabalho, além de atualizar os conhecimentos, dirimindo dúvidas, propicia o esclarecimento de situações e possibilita a efetiva construção de um “fazer pedagógico”; um fazer que se aprende no dia-a-dia da prática e que se constitui de reflexões entre o professor e seus pares. Assim, a temática envolvendo os processos de formação continuada de professores e suas contribuições para a transformação eficiente da prática pedagógica, surgiu no meu horizonte de pesquisa como um fenômeno importante a ser investigado. Associado à relevância do tema, pude vislumbrar em seu enfoque, a possibilidade de se estabelecer uma interface entre os aspectos pedagógicos e psicológicos do fenômeno, constituindo-se, assim, um campo de construção de conhecimentos entre a Pedagogia e a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Neste sentido, este estudo teve como objetivo avaliar se a estratégia da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – ERROb*, pode contribuir de maneira significativa para o processo de transformação da prática pedagógica de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referencial teórico de análise e discussão a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner. Participaram do estudo três professoras da primeira série de uma escola da rede pública municipal. Ao longo de um ano e meio, foram realizadas visitas periódicas para a realização das ERROb(s) e das observações em campo. As entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas gerando textos que se constituirão na principal fonte de dados e tendo a análise sido realizada dentro dos parâmetros da *Grounded Theory*. Em relação às conclusões, o presente estudo possibilitou-nos afirmar que, de fato a ERROb constitui-se em uma importante estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional podendo contribuir de maneira significativa para o processo de formação continuada de professores, em especial, para aqueles das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nossa análise nos mostrou que, ao modificarem o pensar e o agir em sala de aula em função da participação nas ERROb(s), as professoras experimentaram a ocorrência de transformações que foram verificadas em relação à interação que elas tiveram com os seus alunos, com os profissionais da escola e com os pais dos alunos; à construção do vínculo afetivo estabelecido entre esses membros e, em relação à organização das atividades em sala de aula. Assim, podemos afirmar que, de fato, a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* se constitui em uma eficiente estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional dentro do processo de formação continuada de professores, podendo ser de significativa utilidade para o Pedagogo no seu trabalho de supervisão e orientação da prática pedagógica.

Palavras chave: Formação Continuada, Entrevista Reflexiva a partir Registro Observação, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

One of the biggest challenges that the educational carrier faces is the fact that the institutional politics implemented by the formation agencies, do not propitiate means that assist, in fact, the demands in the teacher's formation to act close to all students. Nowadays, the models of continuous formation offered to the teachers, have not guaranteed an effective discussion about the theoretical aspects involved in the teaching and learning process, nor a significant change in the quality of these professional's pedagogic practice. Study and change work experiences, more than modernizing knowledge, illuminating doubts, it propitiates an understanding of situations and it facilitates the effective construction of a "to do pedagogic", an action that is learned in the day-to-day practice and that is constituted of reflections between the teacher and its pairs. The thematic involving the processes of practice appeared in my research horizon as an important phenomenon to be investigated. Associated to the importance of the theme, I saw the prospective chance to establish a link being pedagogic and psychological aspects of the phenomenon that are constituted as a field of knowledge construction between the Pedagogy and Development and Learning process Psychology. In this sense, this study had, as objective, to evaluate if the strategy of the Reflexive Interview, starting from the Registration of Observation – ERROb, can contribute in a significant way to the process of transformation of the teacher's of initial series of the fundamental teaching pedagogic practice, tends as theoretical reference of analysis, the discussion and Bioecological's Theory of the Human Development, developed by Urie Bronfenbrenner. In the study, participated three teachers of the first grade, of a school of the municipal public net. Along one year and a half, periodic visits were accomplished for the accomplishment of ERROb(s) and the observations in field. The interviews were audio-recorded and, later on transcribed, creating texts that will be constituted in the main source of data and the analysis had been accomplished inside of *Grounded Theory* parameters. In, relation to the conclusions the present study facilitated us to affirm that, ERROb is constituted as an important strategy of investigation and "psychoeducational" intervention, that could contribute in a significant way to the process of teacher's continuous formation especially for those of the initial series of the Fundamental Teaching. The analysis showed us that, as they modify the think and acting in classroom in function of the participation in ERROb(s), the teachers tried the occurrence of transformations that they verified in relationship to the interaction that they had with its students, with the schools professionals and with the student's parents; the construction of the affective tie established among those members and in relation with the organization of with activities in class room. In this way, we can affirm that, the Reflexive Interview starting from the Registration of Observation is really constituted of an efficient strategy of investigation and "psychoeducational" intervention on the process of teacher's continuous formation, and could be a significant usefulness for the educator in its supervision work and orientation of the pedagogic practice.

Key Words: Continuous formation, Reflexive interviews starting from the Registration of Observation, Bioecological Theory of the Human Development.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO I	
FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	22
1.1 – Reflexões sobre a formação continuada	23
1.2 – Concepções teóricas sobre a prática pedagógica	30
CAPÍTULO II	
TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	40
2.1 – Apresentando a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano	41
2.2 – Avanços Teóricos e o Modelo Bioecológico	49
CAPÍTULO III	
ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO: FUNDAMENTO TEÓRICO	57
3.1 – A Entrevista na Pesquisa Qualitativa	57
3.2 – A Entrevista Reflexiva	66
3.3 – A Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação: Apresentando conceitos	68
CAPÍTULO IV	
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	72
4.1 – Percurso da Investigação:	76
- A busca por uma Escola	76
- Iniciando as investigações	79
- Conhecendo as professoras e suas salas de aula	83
CAPÍTULO V	
GROUNDLED THEORY: A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS	91

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS:	100
6.1 – IDENTIFICANDO AS CATEGORIAS DE SIGNIFICADO	101
- Padronizando a apresentação das categorias	103
6.2 - APRESENTANDO AS CATEGORIAS DO TERCEIRO MOMENTO: Professora modificando o pensar e o agir em sala de aula em função da <i>Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação</i>	105
6.3 – DISCUSSÃO E ANÁLISE CATEGORIAL DO TERCEIRO MOMENTO	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES:	144
- Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
- Apêndice B – Quadro de Codificação da Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação	146
- Apêndice C – Quadro de Categorização	156
ANEXO:	163
- Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa nº 357/05	164

LISTA DE TABELAS

1. Tabela 1 - Tabela de codificação de Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação 94
2. Tabela 2 - Quadro de categorização. 96
3. Tabela 3 - Quadro de codificação teórica. 98

APRESENTAÇÃO

A justificativa deste trabalho origina-se muito antes do surgimento do desejo em realizá-lo. Na verdade, o sonho do mestrado confundiu-se com a vontade de ser pedagoga e começou a ser construído com o início de minha trajetória como aluna do Curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Naquela ocasião e ao longo do percurso de minha formação inicial, surgiram inquietações que me conduziram, posteriormente, a realizar um estudo em pós-graduação, que hoje se transformou no tema da pesquisa de minha dissertação de mestrado.

Durante o período compreendido entre os anos de 2002/2003, quando de minha participação no segundo ano do Curso de Pedagogia, tive a honra de conhecer uma professora que ministrava a disciplina Psicologia da Educação I. Através das discussões realizadas durante suas aulas, tive a oportunidade de refletir sobre aspectos fundamentais da constituição da subjetividade humana e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ficou clara para mim a relevância do papel do professor na educação de crianças e a importância do trabalho do Pedagogo na constituição de uma prática pedagógica efetiva e de qualidade do educador.

A vivência como aluna naquela disciplina, certamente, funcionou como mola propulsora para que eu chegasse onde estou hoje, ou seja, realizando um curso de mestrado em um programa de pós-graduação em Psicologia. O que apreendi naquela época desencadeou diversos questionamentos em torno da temática da formação docente e dos aspectos psicoeducacionais relacionados ao exercício da prática pedagógica. Aliado a isto, ao longo de minha formação como Pedagoga, em várias oportunidades, pude observar, em meu contato com outras professoras da rede de ensino regular municipal, as dificuldades que as mesmas enfrentavam em seu dia-a-dia.

Ao longo de todo o Curso de Pedagogia, inúmeras dúvidas e reflexões surgiram, levando-me a esperar, sempre com ansiedade, novas oportunidades para o debate e a troca

de idéias. Neste sentido, as questões daquela época desencadearam o processo de busca que fomentou a construção do processo de pesquisa no mestrado: qual deveria ser o modelo de formação inicial que possibilitasse, de fato, ao professor atuar de forma competente na mediação do processo de ensino aprendizagem com crianças das séries iniciais? Por outro lado, se a formação inicial deveria oferecer fundamentos teóricos suficientes e necessários para o adequado exercício da prática docente, porque os números do fracasso escolar continuavam alarmantes? Por que os cursos de formação continuada, estruturados para oferecer aos professores uma revalorização social e a melhoria das condições de atuação prática, freqüentemente não conseguiam alcançar tais objetivos?

Naquela época, já era nítido para mim a idéia de que a profissão docente não podia mais ser compreendida apenas como um conjunto de conteúdos teóricos e de técnicas a serem utilizadas na ação do cotidiano escolar; era preciso avançar um pouco mais nesta compreensão. Inquietava-me a idéia de que, dentro em breve eu seria uma pedagoga e teria sob meu encargo a tarefa de supervisionar e orientar professores sem, entretanto, sentir-me segura em relação aos conhecimentos que a graduação me oferecia para enfrentar tal responsabilidade. Assim, na busca por respostas às minhas dúvidas, busquei enriquecer meu currículo participando de eventos científicos, atividades acadêmicas e grupos de estudos relacionados à temática da formação docente.

Nesta ocasião, ocorreu outro fato decisivo para a construção de meu percurso atual; inscrevi-me como aluna especial na disciplina Psicologia do Excepcional, oferecida pelo Curso de Psicologia da UFU. Ao longo das aulas e, a partir das leituras realizadas, tive a oportunidade de ampliar meu olhar sobre a questão da diferença associada à deficiência e das inúmeras possibilidades de compreensão do sucesso e do fracasso escolar, dentro da diversidade humana.

Durante o transcorrer daquele período pude, ainda, conhecer a tese de doutorado da Profa. Claudia Dechichi (Dechichi, 2001), o que me possibilitou entrar em contato, pela primeira vez com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner (1998) e com a interessante estratégia de investigação e

intervenção psicoeducacional proposta por aquela autora – a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* - ERROb. Acredito que, a partir deste fato, meu desejo epistemológico começou a tomar uma forma mais objetiva.

A leitura do trabalho de Dechichi (2001) revelou um novo prisma teórico para a compreensão da prática docente e das possibilidades de promoção do desenvolvimento dos alunos a partir de mudanças desencadeadas dentro do contexto interacional da sala de aula. Além disso, o mesmo apresentava uma atraente estratégia de intervenção psicoeducacional para o processo de formação continuada do professor, fundamentada na idéia de que uma melhor compreensão acerca dos aspectos envolvidos em seu cotidiano profissional, provavelmente levaria este professor a implementar mudanças importantes em sua prática pedagógica.

Diante disso, novos questionamentos começaram a me inquietar: seria possível repetir os resultados positivos alcançados por Dechichi com outras professoras e situações diversas àquelas apresentadas em seu estudo? Será que o sucesso de um processo de formação continuada não estaria em uma situação interacional mais próxima entre o professor e o profissional responsável por esta formação, ao invés de ocorrer através de megacursos e grandes palestras que dificultam uma compreensão mais próxima da realidade vivida pelo professor e desestimulam a troca de informações e experiências? Apesar da ERROb, originariamente, ter sido desenvolvida como estratégia a ser utilizada pelo psicólogo escolar, ela não poderia ser aplicada pelo pedagogo dentro de um trabalho de orientação e supervisão pedagógica aos professores?

Portanto, o empenho em realizar o presente estudo traz como justificativas motivações variadas que vão desde o fascínio pela complexidade de aspectos psicoeducacionais envolvidos no processo de construção do conhecimento pelo ser humano, passando pelas possibilidades de desenvolvimento oferecidas pelo contexto escolar à criança, chegando à importância do papel do pedagogo no processo de formação continuada do professor, que enfrenta, despreparado, dificuldades inéditas em seu cotidiano profissional. A formação como pedagoga associada ao desejo epistêmico da pesquisadora

favoreceu-me vislumbrar a possibilidade de se estabelecer a interface entre os aspectos pedagógicos e psicológicos do fenômeno, constituindo-se a investigação do mesmo em um campo profícuo de construção de conhecimentos envolvendo tanto a Pedagogia, como a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Assim, meu ingresso no programa de pós-graduação em Psicologia já sinalizava a qualidade da busca por determinados conhecimentos e, com a oportunidade de desenvolver um projeto de pesquisa, não houve espaço para dúvidas. Eu já sabia claramente o que desejava investigar e a parceria com a Profa. Claudia Dechichi, minha orientadora no mestrado, veio confirmar que o caminho era aquele.

Isto posto, chegamos ao objetivo desta pesquisa que é o de avaliar se a estratégia da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – ERROb* pode contribuir de maneira significativa para o processo de transformação da prática pedagógica de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como já anteriormente mencionado, a *ERROb* foi desenvolvida por Dechichi (2001) e trata-se de uma estratégia de intervenção e investigação em Psicologia Escolar cujo objetivo é propiciar ao professor a oportunidade de ampliar sua percepção acerca de aspectos interacionais da sala de aula, levando o mesmo a aprofundar sua compreensão sobre aquele *microssistema* e conseqüentemente, capacitá-lo a implementar mudanças de caráter desenvolvimental. Além disso, é importante destacar que, no presente estudo, a discussão teórica em torno dos aspectos envolvidos no processo do desenvolvimento humano e suas transformações será realizada tendo como referencial teórico para a análise dos dados a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1998), por acreditarmos que esta teoria oferece subsídios fundamentais para a elaboração da análise e reflexão em torno do fenômeno em foco.

Em relação ao processo de formação continuada, Dechichi (2001) destaca que estudiosos do assunto consideram que o lugar onde o professor aprende seu ofício é na escola, mais precisamente, atuando em sala de aula. Portanto, será após sua formação acadêmica e já vivenciando sua prática profissional que o professor, efetivamente, irá

construir o saber de seu “*fazer pedagógico*” – um saber que se aprende na prática e necessita ser constituído a partir de reflexões entre o professor e seus pares.

As pesquisas atuais destacam a necessidade de o professor continuar seus estudos após sua formação acadêmica inicial, não apenas para garantir a construção de novos conhecimentos, como também oportunizar ao docente um espaço adequado de reflexão sobre sua prática, associado à imprescindível troca de experiências com outros profissionais. Entretanto, essa formação continuada só irá, de fato, ser um fator decisivo no aprimoramento da prática profissional docente se os aspectos psicoeducacionais deste processo forem considerados e compreendidos. Assim, ao focalizarmos nosso objeto de estudo é importante proceder ao recorte epistemológico na interface situada entre os aspectos pedagógicos e os aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à organização temática dos cursos de formação, quer seja inicial ou continuada, não raro podemos constatar que a mesma não tem garantido tal interdisciplinaridade. Estudos têm revelado que as políticas governamentais de formação do professor procuram restringir cada vez mais o tempo de formação inicial, através da flexibilização curricular, o que resulta em uma formação rápida e compacta (Reali & Mizukami et al, 1996; 2002; Marques, 2000; Geraldi et al, 1998; dentre outros).

As políticas institucionais desenvolvidas pelas agências formadoras, por sua vez, não propiciam meios que atendam, de fato, às demandas na formação deste profissional para atuar no dia-a-dia com seus alunos. Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação deste educador, permanecem discutindo e organizando seus currículos acadêmicos desconsiderando os aspectos práticos da ação cotidiana deste professor. Segundo Mizukami e Reali (2002), as políticas nacionais têm contribuído para fortalecer as tendências negativas em relação à desprofissionalização e à exclusão do magistério.

Portanto, aprender a ser professor, em um contexto onde a formação profissional é considerada como uma tarefa que se finda após o estudo de um conjunto de teorias e técnicas de transmissão do conhecimento, não é um trabalho fácil. Mizukami (et al, 2002)

afirma que essa aprendizagem deve acontecer, não somente com a teoria e a técnica, mas, sobretudo por meio de situações práticas que remetam a uma reflexão teórica competente.

Hoje, é requerido do professor o saber lidar com um variado conjunto de informações dentro do processo de construção de novos conhecimentos, entendendo a Educação como um fenômeno social, econômico, político e histórico, norteado por valores éticos e morais, em que as especificidades do desenvolvimento humano devem ser consideradas em suas possibilidades de mudanças e incertezas.

Para Gatti (1992), uma nova visão de profissionalização de educadores deve ocorrer tanto nos cursos de formação acadêmica, como também através de uma formação continuada. Por isso, as discussões na área e a legislação brasileira atual apontam para a urgência da formação de profissionais realmente qualificados para atender às demandas da sociedade. Esta autora afirma que

[...] a crise na área de formação dos professores [...] é uma crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver esta formação, restabelecendo a relação de comunicação e trabalho com as instâncias externas, nas quais os formandos vão atuar, ou seja, nas escolas em sua cotidiana concretude. (p.44)

Em nosso contato com escolas e professores, temos observado que os atuais modelos de formação continuada disponíveis não têm garantido aos professores uma efetiva discussão acerca dos aspectos teóricos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nem mudanças significativas na qualidade da prática pedagógica. Neste sentido, o presente trabalho foi desenvolvido calcado em nosso desejo de contribuir, de forma significativa, para a análise e discussão acerca de alguns aspectos envolvidos na temática da formação continuada. Para tanto, a presente obra foi organizada nos seguintes capítulos:

No capítulo I, intitulado **A FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA**, tecemos algumas considerações a respeito da formação continuada do professor, entendida

como um processo contínuo que se concretiza no espaço-tempo da instituição escolar e apontamos, ainda, algumas relações estabelecidas entre o processo de capacitação profissional e as dificuldades enfrentadas por este profissional na concretização da prática pedagógica.

No Capítulo II, considerando que o fenômeno investigado no presente estudo será discutido e analisado à luz dos construtos da **TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO** (Bronfenbrenner, 1998), trazemos as contribuições desta Teoria que se fundamenta no princípio de que, para acontecer modificações significativas na forma da pessoa pensar e agir em seu cotidiano é preciso que a mesma vivencie mudanças em seu processo de desenvolvimento a partir do contexto interacional onde desempenha suas atividades.

No capítulo III, apresentamos a estratégia de investigação científica e de intervenção psicoeducacional criada por Dechichi (2001) - a **ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO: FUNDAMENTO TEÓRICO**.

No capítulo IV, discorreremos sobre a **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO** do presente estudo que se constitui em uma pesquisa qualitativa em Educação, desenvolvida dentro dos parâmetros do estudo de caso etnográfico norteado por uma postura fenomenológica diante do fenômeno em investigação.

No Capítulo V, reportamo-nos à **GROUNDLED THEORY: A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS**, estratégia de análise dos dados de pesquisa que se caracteriza por ser uma teoria que se origina do fenômeno estudado, partindo da realidade investigada e dos dados coletados pelo pesquisador.

No capítulo VI, com a **APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS** indicamos as categorias de significados encontradas após a realização da codificação dos dados obtidos com a realização das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*. Este grande conjunto de informações está relacionado ao objetivo principal deste trabalho, quando então, damos voz às professoras participantes que, através de suas falas, discutem

e refletem sobre os aspectos de sua prática pedagógica, comentando as modificações ocorridas a partir da participação no processo de pesquisa.

Finalmente, no Capítulo das **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, tecemos nossos últimos comentários acerca do que pudemos constatar e concluir com o estudo apresentado.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.
(Antônio Nóvoa).*

As reflexões em torno da complexidade inerente ao fenômeno da prática pedagógica, no contexto da sala de aula, freqüentemente remetem ao campo profícuo do debate das idéias e concepções relacionadas aos aspectos teóricos e práticos constituídos naquele microsistema interacional. Portanto, a inserção de um capítulo discorrendo, ainda que superficialmente, sobre a prática pedagógica, em um estudo norteado pela busca de uma melhor compreensão do impacto da utilização de determinada estratégia na transformação desta prática, justifica-se plenamente.

Assim, conforme mencionamos ao final da apresentação, o eixo fundamental do presente trabalho foi o de avaliar se a estratégia da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* pode contribuir de maneira significativa para o processo de transformação da prática pedagógica de professores. Em uma análise inicial, este objetivo nos remete a dois aspectos importantes do fenômeno em estudo, quais sejam: o fazer profissional deste professor – sua prática pedagógica; e as possibilidades de mudanças neste fazer – as transformações nesta prática. Isto posto, iniciamos a fundamentação teórica deste estudo desenvolvendo uma breve, porém, imprescindível, reflexão acerca da formação continuada do professor e de aspectos relevantes das concepções teóricas sobre a prática pedagógica.

1.1 – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos últimos anos, presenciamos inúmeras mudanças nos contextos sociais, políticos e econômicos em nosso país. Segundo Esteves (1995), no que se refere à situação do sistema educativo, um conjunto de intensas mudanças também pode ser observado. Para o autor, estamos vivendo um processo em que a sociedade parece ter deixado,

[...] de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (p. 95).

Para Mizukami (et al, 2002), as mudanças na sociedade também vieram acompanhadas de modificações nas concepções de conhecimento e, com a demanda das classes populares pela instituição escolar, foi preciso reformular o significado conferido à educação para a vida. De acordo com ela,

São outras as vidas que agora correm à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores – e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais (p.11).

Assim, a situação da instituição escolar tem-se tornado mais complexa e, projeta-se para o campo da profissão docente, que já não pode mais ser compreendida como o domínio de conteúdos e da técnica para transmiti-los. Portanto, houve a necessidade de o profissional da educação saber lidar com o conhecimento em construção e, além disso, visualizar na educação uma obrigação de caráter social, carregada de valores éticos e morais; sendo capaz de conviver com mudanças e com incertezas. (Mizukami et al, 2002)

Lima (2002) afirma que para superar a concepção do saber escolar, deve-se ampliar e re-significar o domínio do conteúdo e da técnica mencionada acima, exigindo da escola um novo empreendimento que possibilite um atendimento educacional das classes populares.

Com o passar dos anos, os professores viram-se obrigados a encontrar uma saída satisfatória para a resolução dos problemas enfrentados na profissão de educador. No patamar em que se encontrava todo o processo de reestruturação do saber escolar, as dificuldades não mais se centravam apenas nos aspectos relacionados à prática pedagógica em sala de aula. Com toda a efervescência dos acontecimentos sociais e educacionais, os profissionais viram-se obrigados a suportarem críticas generalizadas em relação ao seu trabalho e como resultado os mesmos passaram a ser rotulados como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino (Nóvoa, 1997).

De acordo com Esteves (1995), as reações dos profissionais da educação perante essa crise foram variadas, mas a principal delas foi o fato de os professores saírem em busca de uma atualização profissional; o que geralmente acontecia através de suas participações em cursos de capacitação profissional de curta duração, em cursos de formação à distância, na participação em congressos – simpósios – palestras, dentre outros.

Autores como Nóvoa (1997); Silva, N. (2003); Codo (1999) e Facci (2004) afirmam que a corrida dos professores para atualizarem-se profissionalmente e a tentativa de resgatar a auto-estima perdida são elementos novos que surgiram nos bastidores do sistema educativo. Entre esses, um novo fenômeno irá demandar o interesse e preocupação com aqueles envolvidos com a profissão docente - *a síndrome do mal-estar docente*.

Segundo Esteves (1995), a referida síndrome é o resultado do acometimento da saúde física e emocional destes profissionais e se resume no “conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (p. 97-98).

Para Silva N. (2003), os fatores que expõem os professores ao mal-estar docente são vários, mas um deles refere-se diretamente à dificuldade de atualização desses profissionais.

Com relação à falta de possibilidade de adquirir cultura, que talvez já venha desde a sua formação básica, o docente não consegue manter-se atualizado na área do saber em que atua. Ou seja, não há dinheiro para livros, para cursos, para entradas de teatro... Assim este profissional, cansado e irritado, desprovido de condições para adquirir conhecimento, tem sua auto-estima rebaixada e há que se dizer que o modo como a sociedade o concebe e os alunos os consideram também é motivo de humilhação. Dito de outro modo, o professor perde, dia a dia, *status*, reconhecimento e, conseqüentemente, auto-estima (p. 24).

Outra estudiosa que contribui para essa discussão é Facci (2004). Segundo ela, é necessário recriar a função do professor de forma a diversificar e enriquecer a atividade docente, a partir da revalorização social do profissional da educação e da melhoria das condições de seu trabalho e estudo.

Nesse sentido, entendemos que este recriar passa necessariamente por uma discussão ampla e aprofundada do processo de formação deste profissional, tanto no que se refere a sua formação inicial, como aos aspectos relacionados à sua formação em serviço ou formação continuada.

Vale ressaltar nesse ponto da discussão que, o interesse pelo fenômeno da formação continuada de professores não é um fato recente. Essa temática, de acordo com Candau (1996), vem sendo alvo de discussões durante os vários movimentos de renovação pedagógica do sistema educacional.

Segundo Carvalho (2003), nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro foi invadido por inúmeras ondas de reformulações da legislação educacional. São tantas as novas informações que se torna compreensível constatar as dificuldades enfrentadas pela maioria dos professores no momento de decidir sobre como ensinar.

Os cursos de formação de professores, tanto em relação à formação inicial quanto àquela realizada em serviço ou continuada, não têm conseguido atingir todos os objetivos envolvidos na tarefa de formar estes profissionais. Para Carvalho (2003), os atuais cursos

de formação deveriam capacitar o professor não apenas a planejar, como também a executar as atividades de ensino.

Nesta perspectiva de análise da formação dos professores, alguns estudos questionam esta formação, quer seja inicial ou continuada, oferecida ao professor, tanto pelas instituições de ensino superior, como por outras agências que oferecem cursos aligeirados de curta duração, como meio efetivo para a alteração da prática pedagógica. Os cursos oferecidos são, em sua maior parte, de forma presencial como os de aperfeiçoamento ou especialização *Latu Sensu* que, quando muito, fornecem informações que pouco contribuem para uma mudança efetiva da prática do professor (Mizukami et al, 2002).

Atualmente, para diversos estudiosos, o processo de formação do professor tem sido considerado como um *continuum*, um processo em que a formação profissional deveria acontecer permanentemente, de forma continuada (Mizukami & Reali et al, 2002; Lima, 2002; Nóvoa, 1991; dentre outros).

Nóvoa (1991) explica que a experiência do professor, através do processo *continuum*, pode acontecer por meio da reflexão, que possibilita ao profissional de educação estruturar seus saberes à luz da prática em sala de aula. Nessa perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do docente.

Para Kishimoto (2002), a formação do profissional da educação só se efetivará quando as questões relativas à escola e à ação dos professores forem compreendidas dentro do espaço escolar. Assim, a instituição escolar deve ser vista como um espaço-tempo para o favorecimento da formação inicial e da formação continuada do professor.

Mizukami e Reali (2002) também contribuem com o tema afirmando que é necessário o estabelecimento de uma nova concepção de formação continuada para os professores, que possibilite adequá-la aos desafios do momento atual. Além disso, essa

formação deve acontecer no espaço que o professor conhece como ninguém, ou seja, a escola - um lugar onde se aprende e se desaprende, se estrutura e reestrutura o aprendido. E será neste contexto espaço-temporal que, muitas vezes, o professor aprimorará os conhecimentos adquiridos em sua formação.

Para as referidas autoras, é muito importante considerar a escola como *lócus* de formação docente quando se tem como princípio superar o modelo clássico de formação e implementar uma nova perspectiva para estes profissionais. No entanto,

[...] não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo (Mizukami & Reali, 2002, p. 144).

Além disso, as autoras consideram a importância da prática escolar docente como uma prática reflexiva apropriada em identificar e resolver os problemas, numa ação conjunta com a instituição escolar.

Nóvoa (1991) ressalta que a formação continuada, além de fundamental, deve acontecer juntamente com o desempenho profissional dos professores, e isto só acontecerá se os objetivos dos programas de formação inicial forem reestruturados levando em consideração as situações práticas e os projetos de ação.

Para Mizukami e Reali (2002)

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistema de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de resituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva (p. 145).

Assim, o processo de formação continuada dos professores não se limita a participações desses profissionais em cursos de capacitação que forneçam novos conhecimentos. Ao contrário, é necessário reestruturar o processo de formação continuada a partir de três pontos principais, quais sejam: (1) considerar a escola como local fundamental dentro do processo de formação continuada, oferecendo informações fundamentais sobre dificuldades que o professorado enfrenta no dia-a-dia, (2) reconhecer e valorizar o saber docente no âmbito das práticas de formação continuada que se estrutura no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu microssistema e, (3) finalmente, considerar o ciclo de vida profissional do educador, através do trabalho e da exploração dos diferentes momentos do desenvolvimento profissional da educação. Portanto, é de “fundamental importância devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional)” (Mizukami & Reali, 2002, pp.149-150).

Um aspecto interessante de análise dentro da temática da formação continuada de professores refere-se às mudanças ocorridas, ao longo dos anos, no tipo de terminologia utilizada por pesquisadores e profissionais da área ao referirem-se ao processo de capacitação docente. As diversas terminologias, tais como reciclagem, capacitação, atualização, dentre outras, empregadas para descrever o fenômeno da formação continuada do profissional da educação revelam aspectos importantes dos projetos educacionais desenvolvidos.

Contudo, entendemos que, para o presente estudo, seria desnecessário nos alongarmos em uma exaustiva exposição teórica acerca das referidas mudanças terminológicas. Entretanto, é importante destacar para o leitor, qual será a terminologia utilizada, neste trabalho, para referirmo-nos ao fenômeno em questão.

Nesse sentido, os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* são apontados por Marin (1995) como aqueles que apresentam aspectos de natureza similar.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro de formação inicial ou básica, de formação continuada, de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir (pp.17-18).

Para a autora, a expressão *educação permanente* refere-se a um processo que perdurará pela vida toda, de forma contínua. A terminologia *formação continuada* está relacionada a uma atividade, que objetiva a mudança. E a concepção de *educação continuada* refere-se a programas que se realizam no próprio local de trabalho do indivíduo, de forma contínua, sem interrupções.

Destro (1995) também se refere à *educação continuada* como: educação permanente, educação recorrente, educação contínua, formação continuada; expressões similares que são utilizadas para indicar

[...] um novo desafio aos pensadores e trabalhadores da educação, que não querem que ela se torne um simples treinamento. Devemos estar conscientes de que a educação continuada não se baseia na transmissão de conhecimentos científicos, mas de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos (p.27).

Assim, o objetivo da formação continuada dos professores não implica simplesmente em mais uma aquisição de conhecimentos, mas em uma transformação que abranja o profissional e a interação do sujeito com o mundo; sendo “necessário uma prática transformadora constituída pela teoria e pela ação, formando uma proposta pedagógica que não conceba as pessoas como ‘destinatárias’ mas como sujeitos da própria atividade política” (Destro, 1995, p. 27).

Diante dessas considerações, vale ressaltar que, no presente trabalho, as expressões “*educação continuada*”, “*educação permanente*” ou “*formação continuada*” de professores ou educadores serão consideradas como sinônimas.

1.2 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

As discussões em torno dos temas relacionados à educação, segundo Omote (2000), conduzem em sua maior parte aos aspectos relacionados à atuação do professor, através da sua prática pedagógica. Isto se dá porque a relação estabelecida entre professor e aluno, através do processo de ensino-aprendizagem, é permeada por uma expressão interpessoal e não somente didático-pedagógica. Neste sentido, o professor é concebido como um dos personagens de fundamental relevância para o sistema educacional e este, por sua vez, depende deste sistema para que o aproveitamento dos alunos, em uma sala de aula, se dê de forma concreta e eficiente.

Os vários estudos que se relacionam ao cotidiano deste profissional trazem como objetivo a investigação a respeito dos valores e os conhecimentos que o professor adquire no contexto em que se concretiza sua prática (André, 1995; Cunha, 1989; Tardif & Lessard, 2005; Nóvoa, 1997; 1995).

Assim, optamos por iniciar esta reflexão realizando uma breve discussão sobre os “fins” do trabalho docente, por acreditamos que é fundamental para compreendermos um pouco da prática pedagógica deste profissional; para isto, recorreremos aos apontamentos de Tardif e Lessard (2005).

Em seguida, por ser considerado o “*lócus*” onde o processo educativo acontece de forma mais imediata e, também, o local no qual o professor de fato desempenha o seu trabalho, reportamo-nos aos aspectos gerais que englobam a sala de aula. Para isto, consideramos as idéias de Cunha (1989) e as de Vasconcellos (2000), explicitadas ao longo do capítulo.

Finalmente, baseando nas contribuições que André (1995) e Sacristán (1995) trazem para o mundo da educação e da pesquisa, consideramos os construtos destes autores para comentarmos sobre a prática pedagógica do professor.

Em relação aos fins do trabalho docente, segundo Tardif e Lessard (2005), assim como todo trabalho humano possui seu objetivo ou fim específico, o trabalho do professor não pode ser concebido como uma exceção à regra. Como as demais profissões, a do professor também se manifesta através de motivos, de intenções, de objetivos, de projetos, de planejamentos etc. Para eles, esses fins têm origem durante um agir e são, por natureza, temporários, situando-se entre a antecipação e a realização. Além disso,

[...] eles mudam com o tempo da ação, modificam-se durante o trabalho, principalmente no contato com os objetivos deste trabalho, como também em função dos recursos disponíveis, bem como das obrigações e contingências que não deixam de aparecer no decorrer do trabalho (p. 195).

Neste sentido, os fins se constituem em uma saída encontrada pelo homem para organizar e, conseqüentemente, realizar seu trabalho. Para Tardif e Lessard (2005), o que diferencia o trabalho do ser humano de qualquer outra espécie animal é a representação que a pessoa faz antes de iniciá-lo, para somente depois colocá-lo em prática e, no caso do ensino também é assim.

Para os autores, se o fim de ensinar é a ação em função de seus objetivos em um determinado contexto, o trabalho do professor passa a ser considerado como uma atividade instrumental; ou seja, “[...] uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la”. Então, graças ao trabalho desempenhado pelo professor, a escola tem conseguido atingir os seus fins, uma vez que este é o principal agente intermediador entre a escola e os alunos. (Tardif & Lessard, 2005, pp. 196-197)

Ainda, em relação à execução do trabalho do professor, aqueles autores afirmam que, a escolha do “como” ensinar e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas serão estruturadas de acordo com as necessidades que a prática atual do professor exige e também dependerão dos recursos que estarão à disposição de seu trabalho. Neste sentido,

[...] os professores não aplicam e nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento de matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc (Tardif & Lessard, 2005, p. 211).

Isso significa dizer que a decisão final do que é ensinado e como é ensinado pertence ao professor. As adaptações e flexibilizações, dos programas escolares em consideração às necessidades do momento, só serão possíveis devido à experiência que este profissional adquire no decorrer de sua carreira (Tardif & Lessard, 2005, p. 212).

O espaço da sala de aula, segundo Vasconcellos (2000), é o lugar onde a interação professor-aluno é estabelecida e onde todos os dias o professor efetiva a sua prática. É também, o espaço onde aspectos políticos, sociais, culturais, ideológicos, crenças e valores são transmitidos. Portanto, a sala de aula é o “*locus*” onde a educação escolar de um indivíduo se concretiza.

Neste local, o trabalho realizado pelo professor resulta em um “[...] sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade” (Vasconcellos, 2000, p. 12).

Na concepção de Cunha (1989), a sala de aula é, ainda, um lugar singular, porque é nela que

[...] se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos” (p. 24).

Cunha (1989) ressalta, ainda, que este ambiente, reservado para que o professor exerça sua prática, é uma parte integrante e complexa da instituição escolar que, por sua

vez, traz intrínseco em seus preâmbulos condições histórico-sociais que determinam seu perfil.

Neste sentido, o professor, como membro integrante da escola, é “ao mesmo tempo determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar [e], também, influencia este mesmo ambiente”. Em suma, o professor, no ambiente escolar, é entendido como um organismo em constante desenvolvimento profissional que recebe permanente influência da escola - organismo socialmente influenciador, responsável pela programação e propagação dos aspectos culturais, históricos e políticos (Cunha, 1989, p. 24).

De acordo com Sacristán (1995), as aspirações sociais em torno deste profissional, que tem sido considerado pelo sistema educacional como o condutor principal na melhoria da qualidade do ensino, têm levado a uma exagerada dependência de como deveria ser a prática pedagógica deste profissional. Neste sentido, é importante tornar clara a relação entre o professor e sua prática cotidiana, até porque hoje se tem assumido como verdade única que esta prática pedagógica depende unicamente deste profissional.

Neste sentido, cremos que analisar a prática pedagógica e entender o que isso traz de consequência para o processo de ensino-aprendizagem é uma das necessidades urgentes nos processos de formação de professores, seja inicial ou continuada.

Para o mencionado autor, a educação se converge para ações muito diversas que influenciam a prática pedagógica cotidiana do professor; mas, isso não significa dizer que a mesma esteja restrita ao domínio metodológico e ao espaço da escola (Sacristán, 1995).

Tendo sua existência marcada mesmo antes do surgimento formalizado dos sistemas educativos, a prática do educar já acontecia no interior de um ambiente familiar através do empenho que os pais tinham na educação de seus filhos. Ela era vista como o primeiro ato de prática social e estava impregnada de costumes, crenças, valores e atitudes, que eram tidas como “formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam, dando suportes às actividades práticas” (Sacristán, 1995, p.70).

Já a prática profissional, segundo Sacristán (1995), tem sua dependência ligada às decisões individuais, mesmo sendo orientada através de normas organizacionais do sistema escolar. Este individualismo profissional pode ser entendido como uma forma que os professores encontraram de responder às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas, do que fazem ou deixam de fazer, se consolide mais diante das autoridades escolares do que em relação aos seus clientes.

Neste aspecto, mesmo que a prática pedagógica do professor dependa exclusivamente de suas decisões, não podemos nos esquecer de que a escola é regida por normas coletivas e determinações burocráticas de uma organização escolar maior (Sacristán, 1995).

Para André (1995), quando são propostos estudos sobre o cotidiano escolar é necessário contextualizar este cotidiano a partir de três dimensões: a institucional ou organizacional; a instrucional ou pedagógica; e a sociopolítica/cultural. Uma vez identificadas, estas dimensões possibilitam o estudo de um caminhar que não fragmenta os fatos e/ou eventos que permeiam a prática pedagógica cotidiana dos professores.

A autora explica, ainda, que compreender o cotidiano escolar a partir destas dimensões significa considerar o estudo da prática pedagógica a partir de

[...] um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la. O destaque a apenas três dimensões tem o objetivo de chamar a atenção para aspectos que não podem ser esquecidos numa investigação da prática pedagógica cotidiana (André, 1995, p.44).

De acordo com as orientações metodológicas de André (1995), uma das dimensões necessárias para se promover uma análise efetiva da prática pedagógica vem a ser a dimensão institucional ou organizacional que

[...] envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar (p.42).

Assim, a forma adquirida pelo contexto escolar é importante e irá produzir efeitos diretamente na maneira como o professor estrutura o ensino em sua sala de aula. Além disto, a organização estrutural do ensino também sofrerá influência das determinações que a sociedade impõe e condiciona. Para André (1995), “a dimensão institucional ou organizacional age como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola” (p. 43).

Consideramos, então, que a prática pedagógica cotidiana analisada a partir da dimensão institucional ou organizacional deverá ser estruturada segundo as orientações e de acordo com a organização do trabalho sócio educacional da escola.

Outra dimensão que nos possibilita compreender o cotidiano escolar, segundo André (1995), vem a ser a dimensão instrucional ou pedagógica que

[...] abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem (p. 43)

Nesta dimensão é que se dá o processo de interação entre professor e alunos. Este processo, segundo a autora, será permeado por aspectos relacionados ao vínculo afetivo e aos aspectos morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc., que resultam na “apropriação ativa” dos conhecimentos por parte do aluno. (André, 1995, p. 43)

Em um processo de investigação da prática pedagógica dentro da sala de aula, esta autora afirma que a forma mais viável de realizar a pesquisa será através de observação direta do pesquisador, em relação às situações de mediação entre professor e alunos.

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (André, 1995, p. 42).

Ludke e André (1986) afirmam que a utilização da observação como um instrumento de investigação científica implica antes de tudo que essa seja controlada e sistematizada; ou seja, necessita da existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Por fim, a última dimensão a ser considerada para compreender o cotidiano escolar, conforme André (1995), será a dimensão sóciopolítica/cultural que

[...] se refere ao contexto sóciopolítico e cultural mais amplo, ou seja, os determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade (p. 44).

Se considerarmos que a escola está fundamentada em aspectos políticos e sociais, os resultados das ações desta dimensão, que são resultantes de todo um processo histórico

que envolve o sistema educacional em nosso país, podem refletir na organização e execução da prática pedagógica cotidiana do professor (André, 1995).

Para Sacristán (1995), as influências políticas, econômicas e culturais impedem que o professor seja a única autoridade responsável e exclusiva da prática educativa. Por este motivo, ele chama a atenção para a necessidade do aprofundamento dos estudos acerca da temática da prática pedagógica dos professores, porque esta não se reduz, em um âmbito maior, unicamente às ações dos professores.

Para este autor, mesmo sendo a prática uma sistematização de vários contextos, estes podem ser incluídos uns nos outros e originar o que denominou de “sistemas de práticas educativas alinhadas”, sendo elas:

1. Práticas pedagógicas de caráter antropológico:

A prática educativa surgiu mesmo antes de se pensar em formalizar a educação em sistemas formais educacionais. A educação dos filhos, por exemplo, foi a prática social mais antiga da humanidade e se constituiu em um gênero de cultura partilhada, em relação à que conhecemos. Estas práticas foram fundamentadas em costumes, crenças, valores e atitudes, o que resultou em uma cultura intelectual própria.

2. A prática institucionalizada - a exigência do posto de trabalho:

A profissão docente se instituiu como tal a partir do momento que a organização burocrática dos sistemas escolares foi se constituindo. O papel do professor foi sendo construído a partir das relações específicas que se formava entre aqueles que governavam a educação e os próprios professores. As práticas pedagógicas foram organizadas por determinações individuais dos professores, mesmo sendo normatizada por prescrições organizacionais. Por assumir um aspecto técnico, a profissão docente ficou representada por fatores de desprofissionalização. A idéia de autonomia dos professores ficou reduzida às

regras que são bem definidas antes mesmo que este comece a trabalhar. Diante de uma prática burocraticamente controlada, Sacristán (1995) pontua que há uma dependência às normas para a resolução de problemas, sobretudo conflitos de adequação às condições estabelecidas e isto prejudica o desenvolvimento profissional dos professores, quando estes se esquecem de mudar as suas práticas de ensino. Mesmo sendo a escola espaço profissionalizante e organizado, para compreendermos o professor, é importante considerarmos também os aspectos burocráticos das escolas.

3. Práticas concorrentes:

São as práticas consideradas não precisamente pedagógicas e que, mesmo acontecendo fora do sistema escolar, exercem uma grande influência nas práticas dos professores. O desenvolvimento, a formulação e elaboração de um planejamento fora do ambiente da sala de aula, regulado pela administração educacional, representado e efetivado em materiais didáticos, torna os professores consumidores de práticas pré-planejadas fora do contexto da sala de aula. Toda política educativa assume uma posição de sugestão e de intervenção nos processos pedagógicos. Sucintamente, as práticas concorrentes se constituem no oposto ao nível da formação, da autonomia e do grau de organização dos professores.

Concluindo, de acordo com o que foi exposto, podemos refletir sobre o quanto é complexa a compreensão de todos os contextos que definem a prática educativa, e, por isso, julgamos ser de fundamental importância traçar novos rumos para a prática pedagógica destes profissionais.

Considerando as idéias acima destacadas, no presente estudo, ao nos referirmos ao fenômeno da prática pedagógica, nosso enfoque sobre o mesmo será fundamentado nas concepções da dimensão instrucional ou pedagógica proposta por André (1995), situada dentro do sistema de práticas educativas alinhadas, nomeado por Sacristán (1995) como a

prática institucionalizada. Na seqüência, apresentaremos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

CAPÍTULO II

A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos e conceitos básicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano inicialmente proposta por Urie Bronfenbrenner, na década de 70, com o nome de Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Alguns anos depois, Bronfenbrenner propôs algumas modificações e avanços no corpo teórico daquela teoria, inclusive alterando seu nome para Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Nesse sentido, este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira, descrevemos os pressupostos e conceitos básicos da Teoria Ecológica de Desenvolvimento Humano, conforme inicialmente proposta por Bronfenbrenner. Em seguida, apresentamos as reformulações e avanços teóricos propostos por ele para sua teoria que, a partir daí, recebeu o nome de Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1998).

Tal apresentação justifica-se, pois o fenômeno humano que investigamos na presente pesquisa será analisado à luz dos construtos teóricos dessa teoria. Além disso, o foco principal de nossa pesquisa envolve uma estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional que parte do pressuposto de que, para haver transformações expressivas na forma do professor agir em sua prática pedagógica, é necessário que ele vivencie mudanças significativas em seu processo de desenvolvimento psicológico, ascendendo a níveis de maior compreensão e desempenho no contexto interacional onde vivencia esta prática (Dechichi, 2001). Assim, a forma de compreendermos do processo de formação continuada docente, neste estudo, estará sendo sustentado no conjunto de pressupostos e hipóteses da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

2.1 – APRESENTANDO A TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou em 29 de abril de 1917 e faleceu em sua casa, em Ithaca, em Nova York, no dia 25 de setembro de 2005, aos oitenta e oito anos. Sua família imigrou para os E.U.A. em 1923, quando ele ainda tinha seis anos de idade. Em 1938, recebeu seu grau de Bacharel em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell. Fez Mestrado em Educação na área de Psicologia pela Universidade de Harvard, em 1.940 e o Doutorado na Universidade de Michigan, terminando em 1942.

Bronfenbrenner era filho de um médico neuropatologista, o que lhe favoreceu uma infância nas instalações de uma instituição estadual onde seu pai trabalhava no atendimento às pessoas, que na época, eram conhecidas por “débeis mentais”. Bronfenbrenner (1996) comenta que os conhecimentos adquiridos com seu pai e as experiências vividas no ambiente físico daquela instituição suscitaram suas primeiras reflexões acerca do funcionamento da natureza a partir da interdependência funcional entre os organismos vivos e seus ambientes. Tal interesse despertou-lhe o desejo de implementar políticas públicas que contribuíssem com a melhoria das condições de vida daquela população.

Assim, tentando mapear novas perspectivas sobre o desenvolvimento humano e tendo suas idéias influenciadas por grandes autores como: Kurt Lewin, George Hebert Mead, Sigmund Freud, Lev Vygotski, Jean Piaget, entre outros, Bronfenbrenner (1979; 1996) estruturou um conjunto teórico, inicialmente, conhecido como a “Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano”.

A primeira exposição pública desta teoria apareceu com a publicação, em 1979, do livro *Ecology of Human Development*, traduzido para o Português em 1996. Posteriormente, diversos outros trabalhos foram elaborados com o intuito de revisar o modelo original (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) e cada um deles trouxe importantes reformulações e sucessivos avanços àquele conjunto teórico.

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (1979), além de apresentar um novo paradigma de compreensão do desenvolvimento psicológico humano, também amplia nossa visão acerca do processo de investigação científica oferecendo uma perspectiva fenomenológica de análise e discussão dos diversos aspectos do processo de compreensão do fenômeno humano estudado.

Bronfenbrenner (1996) afirma ser necessário atentarmos para a multiplicidade de aspectos que caracteriza o desenvolvimento do ser humano, principalmente no que se refere aos seus processos psicológicos, às suas características pessoais e à sua construção histórico-sócio-cultural, além dos aspectos relacionados à sua participação na dinâmica interacional dos ambientes sociais que frequenta.

A perspectiva de desenvolvimento humano parte do pressuposto de que o entendimento sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo requer mais do que observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas no mesmo local; tal entendimento exige uma investigação dos sistemas de interação de múltiplas pessoas, em vários ambientes, devendo levar em consideração aspectos do meio ambiente que se encontram além da situação imediata que contém o indivíduo (Bronfenbrenner, 1996).

Para o referido autor, se a compreensão do desenvolvimento psicológico humano se der fora dessa perspectiva ampliada, a mesma seria caracterizada por uma compreensão de *desenvolvimento-fora do contexto*.

De acordo com Bronfenbrenner (1996),

A Ecologia do Desenvolvimento Humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (p. 18).

Três aspectos desta definição, na opinião deste autor, merecem uma reflexão especial. O primeiro é que, nesta concepção teórica, a pessoa em desenvolvimento não é vista como uma tabula rasa sobre a qual o meio ambiente imprime seu impacto, mas sim como um indivíduo em crescimento, ativo, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. O segundo aspecto destaca que, uma vez que os aspectos do contexto onde a pessoa está inserida também exercem influência sobre ela, a interação entre o indivíduo e o meio ambiente é bidirecional, ou seja, caracterizada pela reciprocidade. O terceiro e último aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que o ambiente ecológico considerado importante para o desenvolvimento da pessoa não se limita apenas àquele contexto onde ela estabelece suas interações sociais imediatas; além disso, inclui uma ampla rede de interconexões formada pelo conjunto de interações estabelecidas com todos os contextos por onde ela circula, assim como também pelas influências externas oriundas de outros ambientes que, direta ou indiretamente, interferem na vida dessa pessoa. (Bronfenbrenner, 1996).

Este autor descreve topologicamente o *meio ambiente ecológico* como uma “organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte”. Estas estruturas foram nomeadas como: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema* (Bronfenbrenner, 1996, p. 18).

O nível mais interno destas estruturas, denominado *microssistema*, refere-se ao ambiente imediato onde o indivíduo está presente. Na verdade, o autor apresenta o *microssistema* como “[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos” (Bronfenbrenner, 1996, p.18).

Em relação ao *microssistema* é importante destacar que o ambiente imediato mencionado na definição refere-se a todos os contextos sociais por onde o indivíduo circula e interage diretamente, com outras pessoas. Os elementos ou blocos construtores do *microssistema*, de acordo com Bronfenbrenner (1996) são os fatores de *atividade*, *relação interpessoal* e *papel*, ou seja: (1) que ação a pessoa está desenvolvendo (*atividade*) naquele

ambiente; (2) com quem ela está desenvolvendo esta ação (*relação interpessoal*); e (3) como esta pessoa se percebe e percebe o outro no desenrolar desta ação conjunta (*papel*).

Além dos três fatores mencionados, outro termo fundamental da definição que merece destaque é a palavra *experenciado* que ali é utilizado significando que “[...] as características cientificamente relevantes de qualquer meio ambiente incluem não apenas suas propriedades objetivas, como também a maneira pelas quais essas propriedades são percebidas pela pessoa naquele meio ambiente” (Bronfenbrenner, 1996, p.19).

Esta forma de entendimento revela a ênfase da Teoria Ecológica em uma concepção fenomenológica de compreensão do fenômeno humano e fundamenta-se na crença de que são raras as influências externas que, de fato, interferem significativamente no comportamento e desenvolvimento humanos e que são passíveis de serem descritas de modo concreto e objetivo.

Para Bronfenbrenner (1996), “os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (p.19).

O próximo nível do ambiente ecológico é chamado de *mesossistema*, que é definido como um conjunto de microsistemas. O *mesossistema* constitui-se a partir do momento que o indivíduo em desenvolvimento penetra em um novo ambiente. Esta transição, segundo o autor, abarca o conhecimento e participação em diversos ambientes, fortalecendo relações e exercitando papéis distintos dentro de cada um destes contextos. Assim, o *mesossistema*

[...] inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social (Bronfenbrenner, 1996., p. 21).

De acordo com Alves (1997), essa transição será mais positiva e útil na medida em que o indivíduo sentir-se apoiado e envolver-se em relações significativas neste processo.

O terceiro nível do ambiente ecológico, denominado de *exossistema*, é composto por todos aqueles ambientes em que a pessoa em desenvolvimento não está presente, mas onde acontecem eventos ou situações que afetam seu processo de desenvolvimento. Assim, *exossistema*

[...] refere [-se] a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

Este autor descreve o quarto nível do ambiente ecológico como o *macrossistema*. Este nível compreende os sistemas de valores e crenças que interpõem a existência das diversas culturas e que são vivenciados e assimilados durante o processo de desenvolvimento. Ele refere-se “a consistência, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro, meso, e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21).

Importante destacar que, para Dechichi (2001), estes esquemas de organização podem sofrer modificações, ou seja, os níveis do ambiente ecológico, em determinado grupo social, podem ser alterados, o que resultaria em mudanças significativas nos padrões de comportamentos e no processo de desenvolvimento das pessoas.

Ao reconhecer as possibilidades desses esquemas serem modificados, Bronfenbrenner (1996) expande o conceito de *macrossistema* para além dos limites do *status quo*, envolvendo possíveis planejamentos futuros, implementados por membros da sociedade que estejam engajados na análise crítica e alteração experimental dos sistemas sociais prevalentes (p. 76).

Portanto, considerando a organização do ambiente ecológico em seus quatro níveis topológicos, Bronfenbrenner (1996) acredita que o desenvolvimento humano nunca ocorre no vazio. Ao contrário disso, ele estará sempre inserido e expresso em um comportamento dentro de determinado ambiente. Nesse sentido,

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (p. 23).

Segundo Dechichi (2001), três aspectos desta definição de desenvolvimento humano merecem destaque. Em primeiro lugar, a ideia do processo de desenvolvimento envolver uma mudança importante nas características da pessoa que irá permanecer, significativamente, ao longo do tempo e do espaço. Em segundo; o fato dessa mudança desenvolvimental ocorrer tanto no domínio da percepção, como no da ação do indivíduo. E em terceiro, as possibilidades das mudanças desenvolvimentais repercutirem-se ao longo dos quatro níveis do meio ambiente ecológico da pessoa.

Portanto, fundamentada na ideia de que o ambiente ecológico está estruturado em seus quatro níveis – o *micro*, o *meso*, o *exo* e o *macrossistema*, a concepção ecológica de desenvolvimento humano analisa os diferentes tipos de ambiente em termos de *sistemas*. As pessoas participantes, em todos os níveis do ambiente ecológico estabelecem sistemas de interações entre si. A unidade básica de análise dessas interações é a *díade*.

Bronfenbrenner (1996) explica que, uma relação diádica é constituída “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa” (p. 46).

A importância da *díade* no processo de desenvolvimento ecológico se dá por dois motivos: Primeiro, porque por si só, a relação diádica estabelece um contexto crítico para o

desenvolvimento; e segundo, porque a díade representa um suporte básico do *microssistema*, tornando possível “a formação de estruturas interpessoais maiores – como as tríades, as tétrades e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1996, p. 46)

Para promover o desenvolvimento psicológico, a díade pode assumir três formas funcionais distintas:

1 – A *díade observacional* que é instituída quando um indivíduo presta atenção ao que o outro faz, que por sua vez, reconhece o interesse deste sendo demonstrado.

2 – A *díade de atividade conjunta*, que se institui quando duas pessoas percebem que realizam algo em parceria, não necessariamente desenvolvendo a mesma ação, mas realizando trabalho de ações complementares.

3 – A *díade primária* que vem a ser a díade de atividade conjunta que continua a existir fenomenologicamente para as duas pessoas envolvidas, mesmo depois que elas separaram-se. Na *díade primária*, o vínculo entre as duas pessoas permanece através do pensamento e tal situação irá influenciar seus comportamentos mesmo quando estão separadas.

Em relação a isso, Bronfenbrenner (1996) comenta que, os diferentes tipos de estruturas diádicas não são excludentes entre si e podem ocorrer separados ou simultaneamente, dentro do microssistema, influenciando o processo de desenvolvimento dos indivíduos que delas participam. As combinações entre duas ou mais estruturas diádicas têm um impacto desenvolvimental, mais poderoso do que aquele provocado por díades limitadas a um único tipo. Além disto, é importante destacar que existe um processo evolutivo no nível da própria díade, a qual pode passar por um curso de desenvolvimento tal como os indivíduos que dela participam (p. 48).

O impacto desenvolvimental de uma díade pode aumentar em função direta com: o nível de *reciprocidade* que é estabelecida entre os indivíduos, de forma que um coordene suas atividades com a do outro; do *equilíbrio de poder* que gradualmente se altera em favor do indivíduo em desenvolvimento, e a *relação afetiva* que se dá na reciprocidade de sentimentos entre os participantes na interação diádica (Bronfenbrenner, 1996).

Na perspectiva ecológica, a relação de interação existente entre os participantes, em um modelo sistêmico de situação imediata, vai além de uma relação diádica, tendo em vista que essa perspectiva concede igual importância aos chamados *sistemas N+2*; ou seja, as tríades, as tétrades e as estruturas interpessoais mais amplas (Bronfenbrenner, 1996).

A capacidade de uma díade de funcionar efetivamente como um contexto de desenvolvimento depende da existência e natureza de outros relacionamentos diádicos com terceiros pessoas. O potencial desenvolvimental da díade original é aumentado na extensão em que cada uma dessas díades externas envolve sentimentos mutuamente positivos e as terceiros pessoas apóiam as atividades desenvolvimentais que ocorrem na díade original. Inversamente, o potencial desenvolvimental da díade é prejudicado na extensão em que cada uma das díades externas envolve algum antagonismo mútuo ou as terceiros pessoas desencorajam ou interferem nas atividades desenvolvimentais realizadas pela díade original (Bronfenbrenner, 1996, p.62).

Segundo, ainda, este autor, o princípio da relação triádica entre os indivíduos dependerá das interconexões sociais instituídas entre este e os outros ambientes, “[...] incluindo aí a participação conjunta de indivíduos entre esses ambientes e a comunicação estabelecida entre eles e o tipo de informações que cada ambiente tem a respeito do outro” (Bronfenbrenner, 1996, p.65).

Portanto, na concepção ecológica o mais importante, dentro do processo de desenvolvimento humano, não são os processos psicológicos tradicionais, mas sim o seu conteúdo, ou seja, aquilo que é *percebido, desejado, temido, pensado ou conhecido* pela pessoa em desenvolvimento; assim como também, a forma como a natureza dessa bagagem psicológica muda em função da exposição e da interação do indivíduo com o meio ambiente (Bronfenbrenner, 1996, p. 9).

2.2 – AVANÇOS TEÓRICOS E O MODELO BIOECOLÓGICO

Na década de 70, Urie Bronfenbrenner publicou sua teoria de desenvolvimento humano e, desde então, os estudos sobre o desenvolvimento humano no contexto propiciaram ao meio científico um importante auxílio nos planejamentos e na realização de pesquisas em ambientes naturais.

Entretanto, após algum tempo, Bronfenbrenner se viu diante da necessidade de ampliar e aprofundar o conjunto de determinações de sua teoria em função do significativo número de pesquisas concluídas, a partir de pressupostos da mesma, que evidenciavam aspectos da pessoa em desenvolvimento em ambientes limitados e sem movimento; ou seja, sem ponderar as múltiplas influências dos contextos em que estas pessoas estavam inseridas. Nesse sentido, Bronfenbrenner e Morris (1998) ampliam as concepções teóricas do modelo inicial e apresentam uma reformulação da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano.

Nesta nova fase de estudos, as diferentes formas de interação entre as pessoas não são mais vistas simplesmente em função do ambiente, mas em função do processo, que é determinado pela relação entre o ambiente e as características das pessoas em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1998).

Ao sujeitar o modelo anterior a uma nova análise e discussão, seus principais componentes foram reformulados dando origem a novos elementos, mais dinâmicos e mais interativos. O novo modelo passou a ser designado como Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, o qual determina que este desenvolvimento seja observado levando-se em consideração a interação de quatro componentes que se inter-relacionam: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e o *tempo* (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris, (1998), o *processo* é visto como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento, e é percebido através da interação recíproca

e progressiva, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em transformação, com as pessoas, objetos e símbolos que se encontram no ambiente imediato e dentro de um tempo regular; ou seja, os processos proximais não se efetivam se os ambientes forem instáveis e imprevisíveis. Essas formas de interação são denominadas pelos autores como *processos proximais*.

Segundo Ceconello e Koller (2003), Bronfenbrenner enfatiza cinco importantes aspectos na definição dos processos proximais. O primeiro deles destaca que, para o desenvolvimento ocorrer, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade. O segundo aspecto ressalta que, para ser efetivada, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais. Além disso, como terceiro aspecto, Bronfenbrenner aponta que as atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo. Outro ponto importante remete ao fato de que os processos proximais só acontecerão quando houver a reciprocidade nas relações interpessoais. Por fim, como um quinto aspecto a ser considerado, o autor afirma que, para ocorrer uma interação recíproca, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento.

De acordo com Bronfenbrenner e Ceci (1994), *a forma, a força, o conteúdo e a direção* dos processos proximais, que dão origem ao desenvolvimento, alteram sistematicamente, como função conjunta, as características do indivíduo em desenvolvimento, do ambiente (tanto imediato como mais remoto) onde eles ocorrem da natureza dos resultados evolutivos, das mudanças e continuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo durante o período histórico em que a pessoa viveu.

Considerando a evolução no desenvolvimento do ser humano, os processos proximais podem produzir dois tipos de resultados: 1) a *competência*, que diz respeito à aptidão que a pessoa tem em adquirir e desenvolver conhecimentos, habilidades e capacidades para governar e orientar seu próprio comportamento através de situações e

domínios evolutivos, separados ou através de uma combinação entre eles (intelectual, físico, sócio-emocional, motivacional e artístico); e, 2) a *disfunção*, que se refere à dificuldade que a pessoa tem em se manter em controle diante de situações e de diferentes domínios do desenvolvimento. Os resultados de uma disfunção ou de uma competência dependem significativamente da natureza do ambiente onde eles acontecem (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para Narvaz e Koller (2004), estes resultados vão depender da manifestação dos processos proximais, “que podem variar ao longo de cinco dimensões: duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição, “*timing*” da interação e intensidade e força de contato” (p.55).

Para Bronfenbrenner e Evans (2000), as manifestações de competência e/ou disfunção durante a vida do indivíduo adquirem um caráter psicológico através da fusão de padrões genéticos. A herança genética, para os autores, assume um papel fundamental neste modelo bioecológico, pois a mesma irá exercer uma grande influência sobre o desenvolvimento. “Condições e processos ambientais podem influenciar substancialmente o grau de herança, assim, ela será maior quando os processos proximais forem mais efetivos, e, menor quando estes forem mais frágeis” (Cecconello & Koller, 2003, p. 517).

Características como, por exemplo, as convicções, o nível de atividade, o temperamento, além das metas e motivações da pessoa em desenvolvimento, devem ser consideradas durante o processo. Aquelas relacionadas aos aspectos pessoais, como gênero ou cor da pele, podem influenciar significativamente na maneira pelas quais as outras pessoas lidam com a que está em desenvolvimento e, neste aspecto, valores e expectativas entre uma relação social devem ser considerados.

O segundo componente do modelo bioecológico é a *pessoa*, que é observada através de suas características determinadas biopsicologicamente com aquelas estruturadas na sua interação com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No modelo bioecológico estas características são vistas como produtoras e como produtos do desenvolvimento e constituem-se em “um dos elementos que influenciam a

forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e são, ao mesmo tempo, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo” (Bronfenbrenner, 1999; Narvaz & Koller, 2004, p. 55)

Neste grupo, as características da *pessoa* influenciam o desenvolvimento e, por conseguinte, os processos proximais. Estas características são denominadas de *forças*, *recursos* e *demandas*.

A *força* refere-se às características ou disposições comportamentais ativas da pessoa que, tanto podem acionar os processos proximais em desenvolvimento e sustentar sua operação, como impossibilitar que os mesmos ocorram. Para Narvaz e Koller (2004), tais disposições comportamentais são denominadas respectivamente de *geradoras* e *desorganizadoras*.

As características *geradoras* envolvem orientações ativas que remetem às curiosidades e interesses do indivíduo, à sua propensão a executar atividades individuais ou em grupos, à suas respostas à iniciativas de outros e à sua auto-eficácia. As características *desorganizadoras* remetem às dificuldades que a pessoa tem em manter sob controle suas emoções e seus comportamentos. Tais características referem-se à apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança, timidez excessiva, comportamentos impulsivos ou explosivos (Narvaz & Koller, 2004).

Outra característica da *pessoa* que exerce influência em seus processos proximais são os *recursos* bioecológicos que envolvem experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao efetivo funcionamento dos processos proximais, ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento, que remetem às deficiências e as competências psicológicas que influenciarão a habilidade da pessoa em se empenhar efetivamente nos processos proximais. Assim, as *deficiências* são condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, por exemplo, deficiências físicas e mentais. Já as *competências* referem-se às capacidades, aos conhecimentos, às habilidades e experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento da pessoa, expandindo seus processos proximais

construtivamente (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Cecconello & Koller, 2003; Narvaz & Koller, 2004).

Como última característica, da *pessoa* interferente nos processos proximais do indivíduo, encontramos as *demandas* que irão constituir-se nos atributos pessoais que estimulam ou desencorajam as respostas do ambiente social, inibindo ou favorecendo a ocorrência dos processos proximais em seu crescimento psicológico. Tais atributos poderão inibir ou incitar reações do ambiente, como por exemplo: características físicas atrativas ou não; comportamentos ativos ou passivos como hiperatividade ou passividade etc (Bronfenbrenner & Morris, 1998, Cecconello & Koller, 2003).

Bronfenbrenner (1998) também destaca a importante influência do potencial genético considerado como um atributo da pessoa para sua predisposição a manifestações de competências e/ou disfunções.

O terceiro componente do modelo bioecológico refere-se ao *contexto* que é observado através da interação dos quatro níveis ambientais. São eles o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*.

Estes níveis, conforme mencionado no início deste capítulo, formam estruturas concêntricas inseridas uma na outra e a articulação destes níveis constitui o que Bronfenbrenner denominou de *meio-ambiente ecológico*. Ao reformular sua Teoria, este autor amplia e aprofunda os aspectos relacionados ao nível ambiental do *microssistema*, mantendo para os demais níveis, os conceitos anteriormente postulados (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Portanto, apresentaremos a seguir, apenas as alterações reformuladas em relação ao conceito de *microssistema*.

O *microssistema* é representado pelo contexto onde a pessoa estabelece padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais “experenciadas” face-a-face pela pessoa em desenvolvimento, nos ambientes que ela frequenta.

A representação do termo “*experenciado*” é utilizada na Teoria de Bronfenbrenner (1994; 1996) para indicar o modo como a pessoa distingue e dá significado ao que vivencia no ambiente, e que vai além das suas características objetivas.

De acordo com o autor, será no contexto do microsistema que os processos proximais acontecerão produzindo e sustentando o desenvolvimento do ser humano. A eficiência dos padrões de desenvolvimento estará sujeita à estrutura e ao conteúdo dos processos proximais. Neste nível, as interações irão acontecer a partir dos aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e serão entremeadas pelas características de *força*, de *recursos* e de *demandas* das pessoas envolvidas. As características de *recursos* e *força*, que são consideradas como as mais importantes em uma pessoa em desenvolvimento, podem ser aplicadas, também, às características importantes dos “*outros significativos*” da pessoa em desenvolvimento (Narvaz & Koller, 2004, p. 58).

Os “outros significativos”, segundo Bronfenbrenner (1996), são representados pelas outras pessoas que se encontram no ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento se encontra e eles atuam por meio de seus sistemas de crenças, como forças ambientais, que, dependendo de suas características, podem funcionar como elementos ativadores e mantenedores da relação de reciprocidade com o organismo em desenvolvimento.

Finalmente, o quarto e último componente proposto por Bronfenbrenner para o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano vem a ser o *tempo*, que permite analisar como este desenvolvimento é influenciado por mudanças e continuidades ao longo da vida da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Neste novo modelo, o *tempo* é considerado a partir de três níveis:

- o *microtempo*, que se refere à continuidade e à descontinuidade que acontecem dentro de pequenos fatos dos processos proximais.

- o *mesotempo* que compreende a ocorrência de episódios dos processos proximais em intervalos de tempo maiores, como por exemplo, dias e semanas.

- o *macrotempo* que abrange as expectativas e mudanças que ocorrem em uma sociedade através de gerações e o modo como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e pelos resultados do desenvolvimento do ser humano ao longo da vida.

Ao proceder à análise do *Tempo*, a partir destes três níveis, é preciso localizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais recentes até

os mais distantes, inclusive, considerando os grandes acontecimentos e mudanças históricas ocorridas ao longo do tempo, que se constituirão em produtos e produtores das transformações históricas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os autores esclarecem, ainda, que a principal ação sobre o curso e os resultados do desenvolvimento da pessoa dar-se-ão através de transições biológicas e sociais, como: a idade, os novos papéis e as oportunidades ao longo da vida; e essas transições podem ocorrer através de dois tipos: as *normativas* e as *não-normativas*. As *normativas* vão se referir à iniciação da pessoa em atividades ocupacionais, como a entrada na escola, o casamento, o primeiro emprego; e as *não-normativas* a acontecimentos repentinos, como perda de emprego, doença na família, um divórcio. O importante a ser observado é que ambas conduzem às mudanças no desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.60).

Em relação aos fundamentais conceitos teóricos acerca da relação diádica e suas três possibilidades – díade observacional, díade de atividade e díade primária, em sua reformulação teórica, Bronfenbrenner não apresenta qualquer alteração, mantendo assim os mesmos princípios e conceitos teóricos.

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano revoluciona a compreensão do sujeito psicológico e de seu desenvolvimento ao propor a interação de diferentes esferas do funcionamento psicológico, além de criticar a atomização do fenômeno humano seccionando-o em áreas diversificadas de investigação: cognitiva, emocional, motivacional, personalidade e desenvolvimento.

Por fim, vale destacar que este modelo também apresenta uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento, enfatizando suas características biopsicológicas. Associado a isto, ele amplia as investigações do desenvolvimento humano no ambiente em que se encontra a pessoa, considerando a complexa rede sistêmica interacional da qual ela participa, influencia e é influenciada (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para dar continuidade à pesquisa, na seqüência, optamos por apresentar algumas considerações relevantes sobre a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*.

CAPÍTULO III

ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO: FUNDAMENTO TEÓRICO

3.1 - A ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA

Entre as estratégias e instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas no momento de investigação e coleta de dados, encontramos possibilidades peculiarmente interessantes. Dentre elas, os autores apontam a análise documental, a história de vida, o estudo de caso, a pesquisa-ação, a entrevista (estruturada, semi-estruturada ou livre) e a observação participante em *campo* como sendo as principais estratégias a serem empregadas em estudos qualitativos (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Dechichi, 2001; dentre outros).

Uma das estratégias que vem despertando o interesse de vários estudiosos, nos últimos anos, e que atualmente é amplamente utilizada como estratégia de coleta de dados em pesquisas qualitativas, envolvendo as áreas de Psicologia, Sociologia, Filosofia, Educação, dentre outras, é a entrevista (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994; Minayo, 1996; Bauer & Gaskell, 2002).

A complexidade que envolve o fenômeno da entrevista, como mais um processo presente nas interações humanas, nos remete à necessidade de empreendermos uma discussão mais aprofundada sobre as concepções do referido fenômeno.

De acordo com Houaiss (2001), a entrevista é definida como um “colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões, etc” (p.1168).

Bauer e Gaskell (2002) acrescentam que a estratégia da entrevista, também, pode ser empregada na compreensão das relações entre os atores sociais. Neste aspecto, essa estratégia apresenta como finalidade “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos” (p. 65).

Para Lüdke e André (1986), a entrevista é vista, ainda, como uma importante arma de comunicação e de obtenção de informações, que possibilita entendermos o que ocorre nas atividades científicas e humanas. Além disso, o caráter de interação instituído durante o processo da entrevista, para essas autoras, se processa a partir do momento em que é estabelecida uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta (entrevistador) e quem responde (entrevistado).

Szymanski (2004) também contribui com o estudo, afirmando que, nesta situação de interação humana, estão intrínsecos “o jogo e as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações dos protagonistas: entrevistador e entrevistado” (p.12).

Minayo (1996) ressalta que a compreensão do fenômeno da entrevista possibilita que os dados coletados, em seu transcorrer, sejam analisados através de dois aspectos: os de “natureza objetiva”, que se revelam nos fatos concretos, e os de “natureza subjetiva”, como as atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Neste aspecto, a análise dos dados, além de contribuir para diferentes empregos na pesquisa, possibilita, também, a construção de um referencial para trabalhos futuros (Minayo, 1996; Bauer & Gaskell, 2002).

Fontana (2000) afirma que, na relação interacional, as representações já se encontram formadas na singularidade de cada sujeito,

As condições em que o conteúdo das representações foi emergindo e foi sendo elaborado nas interações, com a presença do outro (e incluía-se aí o próprio

pesquisador e a própria situação de observação ou de entrevista, que se asilam na ilusão da neutralidade) e com os efeitos produzidos por seus dizeres, expressões, olhares sobre o sujeito e sobre a própria dinâmica interativa, não são abordadas (e reveladas) (Fontana, 2000, p. 52).

Neste sentido, o processo de comunicação verbal que se institui no momento da entrevista, segundo Bauer e Gaskell (2002), assume o *status* de debate em que está reunida uma troca de pontos de vistas, idéias e experiências dos participantes. Diante disso, os autores afirmam que “os sentidos ou representações que emergem são influenciados pela natureza social da interação do grupo”, o pesquisador e o entrevistado (pp. 75 e 76).

Minayo (1996) aponta dois aspectos que afastam a entrevista do campo da imparcialidade no momento da coleta de dados ao transportá-la para a “arena de conflitos e contradições” quando revela que os aspectos relacionados à fala e à interação social estão presentes na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado.

Quanto ao aspecto da fala, Lüdke e André (1986) ressaltam que, ao exceder os limites da técnica, a entrevista passa a depender dos fatores relacionados à qualidade e à habilidade específica que o entrevistador precisa dominar durante a comunicação.

Esta comunicação verbal, que se processa a partir da fala do indivíduo na entrevista, estrutura-se em um conjunto de símbolos que revelam códigos de sistemas e valores contraditórios (Minayo, 1996; Dechichi, 2001).

Dechichi (2001) afirma que a palavra ou a fala, independente da relação estabelecida no processo da entrevista, confere a esta estratégia um caráter singular no momento da coleta de dados.

O conjunto de símbolos que dão origem à palavra, de acordo com Fontana (2000), pode ser interpretado

Como material flexível, veiculável pelo corpo, a palavra acompanha e comenta os processos de compreensão e de interpretação dos signos não-verbais que, embora

não possam ser substituídos por palavras, 'banham-se no discurso', 'apoiam-se nas palavras e são acompanhados por elas', tornando-se parte da 'unidade da consciência verbalmente constituída' (Fontana, 2000, p.66).

No caso da entrevista reflexiva, uma outra modalidade de entrevista, o movimento de reflexibilidade¹ que a narrativa exige, segundo Szymanski (2004), coloca o entrevistado de encontro com sua fala na fala do pesquisador e esse movimento reflexivo faz com que o entrevistado possa discutir e articular melhor a informação.

O que caracteriza uma boa entrevista para Bogdan e Biklen (1994) é o fato de os protagonistas estarem à vontade e expressarem seus pontos de vista a partir da produção de uma riqueza de dados, que, aliás, segundo os autores, estão "recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes" (p. 136).

Os autores acrescentam, ainda, que

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (p.73).

Fontana (2000) destaca que, nas atividades humanas, as relações interpessoais se estruturam e se desenvolvem em condições sociais específicas, que são formadas de conteúdo, de forma, de estilo e de seus sentidos.

¹ Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma [...] de assegurarm-nos que as respostas obtidas sejam verdadeiras _ Isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento (Szymanski, 2004, p. 15).

Interações cujas relações de poder, investidas de necessidades e interesses distintos, articulam-se e contrapõem-se no jogo de papéis e lugares sociais, produzindo signos e significados que constituem os indivíduos. Na dinâmica interativa, o foco centraliza-se nas *práticas discursivas*, entendendo-as como práticas significativas em que são produzidos e reproduzidos os signos e sistemas de signos que constituem os indivíduos. 'A dinâmica da elaboração e de circulação de sentidos produzidos nas interações', e entendida como 'dialogia', ganha centralidade no processo de investigação (Fontana, 2000, pp. 68 e 70).

A compreensão da realidade dos entrevistados, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), leva-nos a entender a finalidade real da entrevista que se baseia na exploração do maior número de informações sobre as diferentes representações que o assunto fornece. Ao representar uma situação de interação social entre duas pessoas, uma conversação entre um e outro, a estratégia da entrevista assume uma interação diádica (ou triádica). O que se espera é que, através desse papel relacional os participantes contribuam para o trabalho.

O emprego da entrevista no mapeamento e compreensão do mundo dos participantes é, segundo os autores, o ponto de partida para o pesquisador que introduz esquemas interpretativos para entender as narrativas dos protagonistas, tanto no que se refere aos termos mais conceptuais e abstratos quanto em relação a outras observações (Bauer & Gaskell, 2002).

A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma 'descrição detalhada' de um meio social específico; pode também ser empregada como uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (Bauer & Gaskell, 2002, p. 65).

Estes autores afirmam que, tanto o entrevistado como o entrevistador, estão, de certa forma, e diferentemente, colaborando com a produção de conhecimento durante o processo de pesquisa, através da estratégia da entrevista (Bauer & Gaskell, 2002).

Dechichi (2001) ressalta, ainda, a importância que a questão dos modelos culturais assume numa entrevista, pois os mesmos demonstram um cunho histórico e específico das relações sociais. Compreender o indivíduo como participante de um grupo social, deve acontecer levando-se em consideração as variáveis históricas e sociais, assim com uma distinção que “contemple às hipóteses, pressupostos e variáveis previstos para a compreensão do objeto de estudo”. Neste caso, ao utilizar-se da estratégia da entrevista em uma investigação qualitativa, os limites da neutralidade deste instrumento excedem sua fronteira e mostram para o pesquisador um campo repleto de possibilidades de investigação e análise (p.101).

No contexto da pesquisa qualitativa, a observação também representa um importante método de investigação, que associada à estratégia da entrevista torna possível para o pesquisador uma aproximação pessoal e estreita do fenômeno estudado (Lüdke & André, 1986, p. 26).

Para estas autoras, durante o processo da observação, o pesquisador acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos; ou seja, o pesquisador pode ter uma visão mais abrangente do mundo dos entrevistados (Lüdke & André, 1986).

Dechichi (2001), afirma que o processo onde o investigador participa do mundo do investigado é uma peculiaridade que assume o fenômeno da entrevista ao diferenciar os estudos relacionados às questões humanas e sociais de qualquer outro estudo científico.

Assim, o propósito do pesquisador, segundo Szymanski (2004), vai além da mera busca de informações, porque, mesmo antes de ir para a entrevista, o pesquisador tem em mente que é necessário o estabelecimento de uma situação de confiabilidade e credibilidade para que o entrevistado se sinta à vontade na exposição dos fatos, e traga, em contrapartida, os dados importantes para o estudo. A autora ressalta também, que o fato do

entrevistado aceitar colaborar com a pesquisa, já demonstra a intenção do mesmo em participar do estudo.

Conforme pontua Minayo (1996), a relação que se estabelece, quando o pesquisador entra em contato com os atores sociais, é de intersubjetividade. “O resultado desta interação é um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimento” (p. 103).

Ainda sobre a entrevista, Szymanski (2004) enfatiza que, ao considerarmos esta estratégia como uma relação de interação, pode-se dizer, então, que a mesma se processa através de uma intervenção, que inclui, nos encontros, as subjetividades dos participantes. Este caráter interventivo é consequência de um processo de tomada de consciência que, muitas vezes, resulta da atitude de dar a vez e voz para as idéias que o entrevistado expõe.

As preocupações que o entrevistador experimenta em relação ao entrevistado são pautadas por expectativas que são construídas em relação ao encontro para a entrevista. O pesquisador tem certo receio quanto à obtenção das informações que deseja e também se o entrevistado irá entender o que está sendo solicitado. Para Szymanski (2004), o pesquisador compara o entrevistado a “um recipiente de informações que poderão ser ‘extraídas’ como se extrai uma amostra de sangue com uma seringa”. O entrevistador espera que o entrevistado fale sobre sua experiência sem encobrir nenhum fato, ou mesmo que seja, o entrevistado, um parceiro na construção de um conhecimento (p. 16).

Neste caso, a autora esclarece que a questão do ocultamento de informações, na maioria das vezes, ocorre devido ao fato de que o entrevistado julga que as informações são prejudiciais para a sua pessoa, como, por exemplo: que tais informações irão desqualificá-lo perante o seu grupo social, que tudo seja uma avaliação de sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão de privacidade (Szymanski, 2004).

Minayo (1996) esclarece que o entrevistado possui conhecimento do seu mundo e ao mesmo tempo, que existe a representatividade na fala do entrevistado, há também os ocultamentos e as distorções que são inevitáveis neste processo.

Para Szymanski (2004), tantos os sentidos quanto às interpretações podem definir a direção que a entrevista irá tomar; durante o encontro, as informações podem ser relatadas, lembradas, ocultadas ou inventadas. Para a autora, dependendo da “interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se o conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos nos resultados finais” (p.14).

Para o pesquisador/entrevistador, a compreensão dessas expectativas em relação ao desenvolvimento da entrevista,

[...] encontra-se [na] concepção epistemológica, a qual irá direcionar sua compreensão do real, sua forma de abordar o objeto de estudo e, conseqüentemente a isto, a elaboração de diferentes instrumentos e procedimentos. Portanto, a compreensão do entrevistador sobre os aspectos inerentes à ‘Entrevista’ cria diferentes expectativas, que geram diferentes disposições para com o outro (Dechichi, 2001, p. 104).

A forma pela qual se interpreta a situação é que define uma direção de todo o processo da entrevista, que se apresenta de forma especial também conforme é percebida pelo entrevistado (Szymanski, 2004).

A entrevista como interação resulta em uma intervenção, tendo em vista que a relação, entre dois ou mais seres humanos nunca é neutra. Neste processo de interação, os protagonistas envolvidos se influenciam mutuamente o tempo todo. Já a intervenção, pode ser profunda ou superficial; pode abarcar áreas mais expostas ou mais secretas da realidade do entrevistado, pode promover discursos mais estruturados ou não e, em muitas das vezes, surpreender o próprio pesquisador/entrevistador com reações inesperadas do sujeito frente a seus questionamentos (Szymanski, 2004).

Nesta perspectiva, a estratégia da entrevista ultrapassa a função de um simples instrumento de coleta de dados e assume o papel de um fenômeno importante e complexo que a coloca como uma estratégia útil de investigação científica. Tal complexidade

possibilita ampliar o seu uso, o que resulta na obtenção de dados mais fidedignos, e propicia uma análise mais aprofundada do estudo em questão (Dechichi, 2001).

Outra estratégia interessante e que merece uma descrição é a entrevista reflexiva, que será analisada na seqüência.

3.2 - A ENTREVISTA REFLEXIVA

Desenvolvida por Szymanski (1998), com objetivo de ser utilizada em projetos que envolvam a pesquisa qualitativa, mais especificamente nas áreas da Educação e da Psicologia, a entrevista reflexiva, além de representar uma situação de interação humana entre os atores sociais, possibilita a construção de conhecimentos e representa a ajuda que os pesquisadores necessitavam para o desenvolvimento de estudos relativos aos significados subjetivos e a temas complicados de serem analisados de forma padronizada.

Como em todo processo de investigação qualitativa, na entrevista reflexiva o pesquisador também é quem dirige a situação de entrevista e o entrevistado é a pessoa que detém informações importantes sobre o que habitualmente faz no seu dia-a-dia.

De acordo com a autora, conforme a interação vai se instituindo entre entrevistador e entrevistado, o conhecimento vai se organizando de forma específica e o aspecto reflexivo assume uma troca entre significados e os “sistemas de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”, demonstrando a participação de ambos no resultado final.

A reflexividade [...] é a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade [e no contorno] de algumas dificuldades [...], inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistador e do entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente (Szymanski, 2004, p. 14).

A autora ressalta que, os dois objetivos da entrevista reflexiva são: “1 - Suscitar informações objetivas e subjetivas (estas últimas remetendo à construção do significado); 2 - Conduzir o processo de diálogo para que o tema discutido seja ampliado e aprofundado” (p. 107).

Neste sentido, a entrevista reflexiva é considerada uma entrevista semi-estruturada, pois os objetivos dos encontros, que são estruturados em dois momentos, devem ser colocados de forma clara para o entrevistado, assim como as informações pretendidas (Szymanski, 2004).

O primeiro momento é caracterizado pela apresentação e aproximação, é o *contato inicial* entre os participantes. Para esta autora, o entrevistado faz parte de um ambiente social e, por isso, faz-se necessária a obtenção de algumas informações a respeito da cultura do grupo ou da instituição onde será desenvolvido o trabalho. “Esses períodos iniciais não devem ser vistos como improdutivos, pois os mesmos propiciam informações importantíssimas para o pesquisador” (Szymanski, 2004, p. 27).

O segundo momento é representado pela condução da entrevista, que se divide em seis períodos: 1 - aquecimento; 2 - a questão desencadeadora (ou geradora); 3 - a expressão da compreensão; 4 - sínteses; 5 - as questões: de esclarecimento – focalizadora – aprofundamento e 6 – devolução (Szymanski, 2004, pp. 24-57).

Para esta autora, cada uma dessas questões relaciona-se a um tipo específico de objetivo a ser alcançado, dentro da entrevista reflexiva, e serve, ao mesmo tempo, de guia na integração que se estabelece, como de estratégia de ampliação e aprofundamento do material que vai sendo apresentado ao longo dessa interação. Neste aspecto, o objetivo primordial da elaboração da estratégia da entrevista reflexiva, é o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos a serem investigados na pesquisa qualitativa (Szymanski, 2004).

Na seqüência, apresentamos a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, estratégia de investigação e intervenção que foi desenvolvida por Dechichi (2001) em seu doutoramento.

3.3 - A ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO: APRESENTANDO CONCEITOS

A *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* - ERROb, proposta por Dechichi (2001) em sua pesquisa, vem a ser uma estratégia de investigação científica e de intervenção psicoeducacional, que tem como base os mesmos princípios da Entrevista Reflexiva.

A *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* também apresenta os mesmos objetivos da entrevista reflexiva, ou seja, produzir informações objetivas e subjetivas e possibilitar o processo de diálogo que leva a ampliar e aprofundar o tema estudado.

Entretanto, e além dos objetivos fundamentais em comum àqueles da Entrevista Reflexiva, a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, como uma nova estratégia de investigação científica e intervenção psicológica apresenta objetivos e procedimentos que lhes são específicos. Assim, a referida estratégia pretende:

1. 'emprestar' à professora o olhar da pesquisadora sobre a realidade de sua sala de aula, via Registros de Observação, propiciando-lhe a oportunidade de estar observando essa realidade por uma nova perspectiva;
2. Oportunizar a professora um espaço de reflexão e discussão mediada, em que ela possa estar refletindo e discutindo sobre as idéias, impressões e dúvidas surgidas em consequência de "sua" nova forma de observar a realidade de sua sala;
3. Coletar e trocar informações, investigando os aspectos relacionados à prática pedagógica da professora e às interações estabelecidas dentro do microsistema da sala de aula (Dechichi, 2001, p. 109).

O procedimento de aplicação da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* é estruturado a partir de etapas sucessivas, que são viabilizadas da seguinte maneira:

- Primeiro, o pesquisador realiza observações no ambiente natural de ocorrência do fenômeno estudado e registra suas informações através de relatório descritivo. Os eventos dessas observações, segundo Dechichi (2001), recebem a denominação de “Sessões de Observações com Registros”. Essas sessões são planejadas e agendadas com antecedência com o(s) participante(s) da pesquisa que será observado em seu ambiente natural.

- Após cada sessão de observação com registro, a pesquisadora confecciona um relatório descritivo sobre tudo que foi presenciado durante a observação em campo. Este documento recebe o nome de *Registro de Observação*; nele encontram-se registrados, o mais fielmente possível, tudo o que o pesquisador conseguiu observar durante o período em que esteve no ambiente natural onde o indivíduo desenvolve suas funções cotidianas.

- O *Registro de Observações* é entregue com antecedência para o participante/entrevistado para que possa tomar conhecimento de todas as informações registradas e destacar os pontos que chamaram a atenção do mesmo. Por seu lado, o pesquisador/entrevistador, após leitura do *Registro de Observação*, também aponta os aspectos que mais lhe chamaram a atenção. A princípio, os aspectos destacados por ambos os participantes servirão para nortear a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*.

- No momento da realização da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, entrevistador e entrevistado discutem e analisam os pontos considerados mais importantes do *Registro de Observação*. A partir daí dá-se “início ao processo de análise reflexivo-crítico” (Dechichi, 2001, p. 111).

O processo de análise reflexivo-crítico deverá ser iniciado, sempre, a partir das considerações feitas pelo entrevistado. Geralmente, elas resultam dos aspectos destacados em decorrência da leitura do *Registro de Observação* (Dechichi, 2001).

Utilizadas na Entrevista Reflexiva, as questões desencadeadoras assumem um importante papel neste momento, pois se o entrevistado recusar-se a apontar algum aspecto que lhe chamou a atenção no *Registro de Observação*, o entrevistador deverá elaborar, de imediato ou já tê-las prontas, questões que possibilitem o início do processo de análise reflexivo-crítico pelo entrevistado (Dechichi, 2001).

Segundo esta autora, o pesquisador deverá ter uma atenção flutuante e compreender o que está acontecendo no momento da situação interacional instituída.

Contudo, ele não deve restringir-se a comentar sobre os aspectos destacados pelo entrevistado. Uma vez que o entrevistador também participou do momento da observação, assim como da elaboração do *Registro de Observação* como um participante ativo em todo o processo, ele poderá discutir os aspectos avaliados como importantes e que não foram destacados pelo entrevistado (Dechichi, 2001).

Para a autora, o entrevistador deve estar atento para nortear-se nas entrevistas pelos objetivos de sua investigação, assim como também pelos procedimentos da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*. Portanto, não fazem parte de suas funções avaliar ou orientar o entrevistado acerca de aspectos relacionados aos seus comportamentos e/ou a situações presenciadas no contexto de observação em campo (Dechichi, 2001).

O processo de análise reflexivo-crítico organizado desta forma, dentro do contexto interacional da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, produz um conjunto de dados muito significativos e aumenta as possibilidades de entendimento do fenômeno estudado (Dechichi, 2001).

Em seu estudo, a autora demonstrou que a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* pode, quando utilizada adequadamente, constituir-se em valiosa estratégia em um processo de investigação e intervenção psicoeducacional. Além disso, referindo-se aos resultados de seu estudo, a autora concluiu que uma das contribuições que o trabalho oferece ao campo de investigação psicológica é o fato de a *Entrevista Reflexiva a partir do*

Registro de Observação ter se revelado como uma eficiente estratégia de intervenção em Psicologia Escolar.

Nesse sentido, aquela autora acredita que esta nova estratégia de investigação científica e intervenção psicológica poderá tornar-se um importante recurso técnico para os profissionais, em especial, o Psicólogo Escolar e o Pedagogo, que estejam envolvidos com processos de formação continuada de professores.

Durante nosso percurso de formação acadêmica, ao tomarmos conhecimento do estudo de Dechichi (2001) e das excelentes possibilidades da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* como uma estratégia de investigação e intervenção em Psicologia Escolar, começamos a nos questionar se tal estratégia não seria de significativa utilidade para o profissional pedagogo.

Neste sentido, nosso desejo epistemológico nos levou a querer saber se, de fato, a estratégia da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* pode contribuir de maneira significativa para a transformação da prática pedagógica de professores, através do processo de mediação estabelecido entre estes educadores e o pedagogo em seu trabalho de supervisão escolar.

Dando seguimento à pesquisa, no capítulo seguinte, apresentamos a metodologia da investigação.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O estudo ora apresentado trata-se de uma pesquisa em educação desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa, norteadas por uma postura fenomenológica diante do fenômeno em investigação e tendo como parâmetros metodológicos as características de um estudo de caso etnográfico.

Para González Rey (2002), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador um olhar investigativo, dialógico e relacional que o leva

[...] [a] debruçar sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto (p.51).

Assim, visando a alcançar o objetivo proposto por este trabalho, qual seja: avaliar se a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – ERROb* pode contribuir de maneira significativa para o processo de transformação da prática pedagógica de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, dirigimos o nosso olhar para o contexto interacional da sala de aula por entendermos ser aquele o ambiente primordial da efetivação da prática pedagógica do professor.

O desenvolvimento teórico apresentado por Vygotsky e Wallon auxilia-nos a compreender a pessoa como um ser que é constituído em um meio sócio-histórico-cultural e, neste sentido, é preciso considerar o que compõe a situação onde ela se encontra, suas interações e influências. Assim, através da fala das professoras participantes da pesquisa,

podemos dirigir nosso olhar para dentro de suas salas de aula e conhecer o contexto primordial de construção de suas práticas pedagógicas.

A opção pelo estudo de caso etnográfico como parâmetro metodológico para nossa pesquisa se justifica por considerarmos que este modelo de análise e apropriação científica vai ao encontro de nossa forma de entender a investigação e compreensão epistemológica, dentro de uma postura fenomenológica.

Inicialmente desenvolvida por antropólogos, a abordagem etnográfica foi desenvolvida para subsidiar estudos da cultura e das sociedades primitivas e de minorias culturais. Desde a década de 70, vem sendo utilizada em pesquisas nas mais diversas áreas da educação, constituindo-se, desde então, como um importante modelo de aproximação dos fenômenos educacionais a serem investigados.

Segundo Martins (2006), esta abordagem tem como principal característica a inserção do pesquisador no contexto investigado na busca de fontes múltiplas de dados e evidências, para com isso obterem diferentes perspectivas sobre o caso pesquisado. Caracterizada pela coleta de dados através da observação participante e da escuta ativa, o pesquisador pode empregar o uso de aparelhos gravadores, câmera de vídeos e outros instrumentos que achar viável para o registro de atitudes, ações e comportamentos *in loco*.

O autor afirma, ainda, que ao optar pela prática da pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, o pesquisador deve atentar para as seguintes características:

1. São enunciadas questões e proposições preliminares, provisórias. A teoria preliminar é alterada e/ou confirmada no campo;
2. O trabalho de campo deve ser realizado, pessoalmente, pelo investigador;
3. A prática etnográfica exige longa e intensa imersão na realidade do grupo social que se deseja estudar;
4. O conhecimento de outros grupos e de referenciais teóricos é fundamental para o entendimento e as explicações dos significados que o grupo atribui às suas experiências;

5. São diversas as técnicas de coleta de dados que podem ser utilizadas em estudos etnográficos: observação direta; observação participante; entrevistas; levantamentos; análises de documentos; histórias de vida; testes atitudinais; fotografias, vídeos, etc.;
6. O relatório etnográfico necessariamente não se amolda ao convencional. Poderá ser expresso por um filme, um texto em prosa e verso, um texto de formato não ortodoxo, etc (Martins, 2006, p. 54).

Neste sentido, o estudo de caso se apresenta como uma estratégia de pesquisa que pede uma avaliação qualitativa, uma vez que seu objetivo é um estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente, ou seja, representa uma investigação científica exaustiva e profunda que analisa fenômenos dentro de seu contexto real, onde o investigador não detém o controle sobre os acontecimentos, mas busca compreender, descrever e interpretar a complexidade de um caso concreto (Martins, 2006).

Para que o estudo de caso seja admitido como etnográfico, ele deve cumprir plenamente com os requisitos da etnografia, constituindo-se em um estudo com limites bem definidos, através da ação de penetrar na situação investigada, fazendo com que o pesquisador assimile o conjunto de elementos ali envolvidos, favorecendo a construção de uma visão ampla e de um primeiro traçado das significações a serem analisadas (Martins, 2006).

Durante o processo de investigação etnográfica, que geralmente acontece *em campo* e através de observação participante, usualmente tem-se utilizado como estratégia de coleta de informações as entrevistas que, em geral, exigem do pesquisador uma destreza e habilidade para trabalhar com pesquisa de campo, pois envolve o saber ouvir, observar e reconhecer os momentos adequados para iniciar um diálogo com o investigado. (Martins, 2006).

Assim, ao buscarmos compreender este fenômeno em estudo através dos parâmetros metodológicos de um estudo de caso etnográfico e, considerando o objetivo

principal proposto para este estudo, a efetivação desta pesquisa foi estruturada em duas fases. A primeira compreendeu nossa busca por uma escola da rede municipal de ensino, que tivesse interesse em participar do projeto e a segunda abrangeu o desenrolar das investigações propriamente ditas. A seguir, descrevemos o movimento resultante das duas fases deste estudo.

4.1 – PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO:

- A BUSCA POR UMA ESCOLA

A primeira fase da pesquisa durou três meses, iniciando em abril de 2005 e teve como principais objetivos: a) verificar junto às escolas da rede municipal de ensino o interesse das mesmas em participar do projeto de pesquisa; b) apresentar o projeto de pesquisa para o diretor da escola, e c) selecionar as professoras para participarem da segunda fase da pesquisa.

A preferência por escolas da rede pública de ensino se deu por entendermos que as maiores dificuldades e entraves ao processo de sucesso escolar acontecem nestas escolas, onde uma população de alunos é, cotidianamente, marginalizada e excluída do processo eficiente de escolarização com o estigma do fracasso escolar. Lembrando que toda nossa formação acadêmica aconteceu em instituições públicas, inclusive a Pós-graduação que ora justifica a necessidade da presente pesquisa, sentimos que temos uma dívida com a Escola Pública e esperávamos com nossa pesquisa contribuir, de alguma forma, para o debate e busca de soluções para a crise atual de nosso sistema público escolar.

Definida nossa opção pela rede pública, iniciamos os contatos e visitas a algumas escolas, com a finalidade de estabelecermos contatos e apresentarmos o projeto de pesquisa às diretoras, além de verificarmos a possibilidade de as professoras daquela escola participar da pesquisa.

Na primeira escola visitada, a diretora nos informou que a instituição já estava com sobrecarga de estagiárias de cursos de instituições de ensino superior, desenvolvendo seus projetos junto às professoras e aos alunos o que a levou a avaliar como inviável autorizar, naquele momento, o desenvolvimento de mais um projeto de pesquisa.

O diretor da segunda escola visitada mostrou-se, a primeira vista, interessado em ajudar a pesquisadora a desenvolver seu projeto na instituição. Entretanto, nos informou que não poderia tomar nenhuma decisão apressada, visto que antes deveria realizar uma consulta com as professoras para verificar o interesse das mesmas em participar da pesquisa. Contudo, em um segundo encontro, o diretor mostrou-se um tanto reticente em relação à possibilidade de as professoras participarem e, alegando dificuldades e impedimentos de cunho burocrático, recusou-se a participar do projeto.

Em uma terceira tentativa, optamos por visitar uma escola já conhecida da orientadora deste estudo, onde a mesma, anteriormente, havia realizado algumas palestras. Assim, entramos em contato com a diretora, que se mostrou interessada pelo projeto, o que nos levou a agendar a primeira reunião. A partir deste primeiro encontro, outros se sucederam e, enfim, nos decidimos por aquela escola como o nosso campo de investigação.

PRIMEIRA REUNIÃO:

Na primeira reunião, que aconteceu na dependência da escola no dia 17 de maio de 2005, estavam presentes a diretora da escola, os supervisores, a pesquisadora e a sua orientadora. Após expormos o objetivo e os procedimentos do trabalho e também esclarecidos os questionamentos dos profissionais participantes, encerramos a reunião com a diretora mostrando disposição em participar da pesquisa. Contudo, ela deixou claro que queria para si a tarefa de escolher quais professoras iriam participar da pesquisa. Em relação a isto, insistimos com a diretora que tínhamos como pré-requisito inegociável a condição de que todas as professoras participantes concordassem em participar do projeto por sua livre e espontânea vontade. Além disso, por uma questão de parâmetro de seleção, solicitamos que ela fizesse suas indicações entre professoras docentes das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

SEGUNDA REUNIÃO:

Na segunda reunião, que aconteceu no dia 19 de maio de 2005, também, nas dependências da escola, participaram a diretora, os supervisores, a pesquisadora, sua orientadora e quatro professoras de salas da 1ª série do Ensino Fundamental.

A diretora e um dos supervisores iniciaram informando que haviam escolhido as professoras das primeiras séries por dois fatores: primeiro, porque este foi o grupo de professoras que aceitou participar da reunião para conhecer melhor a proposta do projeto de pesquisa; e em segundo, porque, de acordo com um dos supervisores, as primeiras séries daquele ano estavam necessitando de um maior apoio, pois as professoras estavam lidando com muitos problemas relacionados a dificuldades de aprendizagem e à inadequação de comportamento dos alunos e, portanto, acreditavam que o trabalho final da pesquisa poderia ajudá-las.

Após a apresentação dos motivos pelos supervisores, a pesquisadora e sua orientadora apresentaram o projeto de pesquisa, realizando os esclarecimentos solicitados. Em seguida, foi dada a palavra para as professoras para expressarem se tinham interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Três professoras declararam-se interessadas em participar do projeto e somente uma recusou a participação, alegando já estar desenvolvendo outro trabalho junto a um setor da Secretaria de Educação.

- INICIANDO AS INVESTIGAÇÕES

Nesta fase, ao organizarmos o cronograma das atividades a serem realizadas e os horários de disponibilidades das professoras, optamos por trabalhar de forma seqüencial com elas, ou seja, com uma professora de cada vez. Esta opção ocorreu por dois motivos: primeiro, pelo fato de haver a necessidade de uma professora substituta eventual ter que assumir a sala da professora, durante o tempo em que ela estava com a pesquisadora. Considerando que esta professora eventual nem sempre estava disponível, isto dificultava a reunião da pesquisadora com mais de uma professora. O segundo motivo justifica-se pelas características da estratégia de investigação e intervenção utilizada, ou seja, a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – ERROb*, que demanda a necessidade de entre um encontro e outro seja feita uma sessão de observação em sala; seguida da transcrição desta observação; e com a posterior entrega do Registro de Observação antecipadamente para a professora. Todo este procedimento toma um importante espaço de tempo e ficou inviável, para a pesquisadora, desempenhá-lo com mais de uma professora.

Em relação aos encontros realizados com as professoras, de forma geral, foram estruturados, com cada uma delas doze encontros: duas Entrevistas Reflexivas no início do processo, seguidas de oito *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação – ERROb(s)* e mais duas Entrevistas Reflexivas para fechamento do processo.

Importante destacar que, considerando ser aquela a primeira ocasião de contato da pesquisadora com a estratégia de investigação e coleta de dados, a *ERROb*, ficou decidido que seria pertinente que a mesma realizasse um período preparatório, durante o qual deveria fazer um treinamento de manejo da estratégia. Este período de treinamento tinha como finalidade propiciar à pesquisadora o desenvolvimento de habilidades para realizar os Registros de Observações em sala de aula. Contudo, independente da necessidade da pesquisadora passar por um período de treinamento, é importante lembrar que faz parte do procedimento de aplicação das *ERROb(s)* a realização de algumas sessões de observação

em sala de aula, sem o objetivo de produzir Registros de Observações para a professora. A finalidade destas sessões iniciais de observação seria estabelecer um vínculo positivo entre a pesquisadora, os alunos e a professora, de modo a diminuir o impacto causado pela presença de um observador dentro daquele contexto.

Assim, com a aquiescência de cada uma das professoras, a pesquisadora realizou inicialmente quatro sessões de observação em sala de aula, antes de começar efetivamente as ERROb(s). É importante ressaltar que este período preparatório possibilitou à pesquisadora enxergar o fenômeno de interesse com maior riqueza de detalhes, uma vez que ela passou a sentir-se melhor preparada para a utilização da estratégia. Além disso, conforme já mencionado, as sessões de Observações realizadas naquele período foram importantes para reduzir o choque com a presença da pesquisadora na sala, o que acreditamos ter sido significativamente positivo para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, os objetivos primordiais desta etapa:

1. Estabelecer um ambiente de pesquisa na escola, que vinculasse pesquisadora e professoras participantes, como principais agentes interacionais dentro do novo microsistema que ora se constituía – o microsistema da pesquisa; e,
2. Promover a realização, dentro do microsistema da pesquisa, das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, com o intuito de:

- Oferecer à professora, via Registro de Observação, um novo olhar sobre a realidade de sua sala de aula, propiciando-lhe a oportunidade de observar aquele microsistema por uma nova perspectiva;

- Oportunizar a professora um espaço de reflexão e discussão mediada, em que ela pudesse estar refletindo e discutindo sobre idéias, impressões e questionamentos surgidos em consequência de sua nova forma de observar a realidade de sua sala;

- Coletar e trocar informações sobre o microsistema da sala de aula, por meio do processo de análise reflexivo-crítica instaurado no microsistema da pesquisa (Dechichi, 2001, p. 88).

PARTICIPANTES:

Participaram desse estágio três professoras regentes da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da cidade de Uberlândia. O critério de seleção das professoras, em primeira instância, foi a indicação da equipe pedagógica da referida instituição e, em último, coube a cada uma das participantes a confirmação, junto à pesquisadora, se concordavam ou não em participar do projeto.

O fato de as professoras terem sido indicadas pelos supervisores pedagógicos como sendo as professoras que estavam precisando de ajuda devido a problemas relacionados com a aprendizagem e o comportamento dos alunos, vai de encontro com o que pontua Dechichi (2001), quando afirma que,

[...] o papel social desempenhado pelos participantes de um microsistema é constituído por suas percepções, expectativas e ações em torno de si próprio, e em relação aos outros nas interações estabelecidas, durante o desenrolar das atividades, dentro de determinado ambiente [...] (p.89).

PROCEDIMENTOS:

Ao longo do processo de pesquisa, foram agendados doze encontros individuais entre pesquisadora e cada uma das professoras:

1. Um *Encontro inicial* para confirmar o interesse e disponibilidade da professora em participar do processo da pesquisa e apresentar, novamente, o projeto de pesquisa, explicando todo o processo, dando oportunidade para que elas esclarecessem suas dúvidas. Este encontro teve a duração média de 01 hora.
2. Realização de uma *Entrevista Reflexiva* (inicial) para investigar aspectos da história de vida da professora e entender a motivação de sua escolha profissional.
3. Realização de oito *Sessões de Observações com Registro*, na sala das professoras, sendo uma sessão por semana, num total de oito sessões, com duração média de 01 hora cada.
4. Realização de oito *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, em encontros que sucedem cada sessão de Registro de Observação, sendo uma entrevista por semana, num total de oito Entrevistas, com duração média de 01 hora cada.
5. Realização de duas *Entrevistas Reflexivas* com as professoras para o encerramento do processo de pesquisa; cada qual com a duração média de 01 hora.

Além desses, houve a realização de um pequeno encontro com os alunos inseridos nas salas das professoras participantes, para a apresentação da pesquisadora e a explicação de sua presença na sala de aula.

Esta fase da pesquisa compreendeu o período de Agosto de 2005 à Dezembro de 2006; ou seja, três semestres letivos e todo o processo da pesquisa foi realizado, integralmente, com as três professoras que participaram deste estudo.

- CONHECENDO AS PROFESSORAS E SUAS SALAS DE AULA

As três professoras selecionadas eram docentes da primeira série do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Uberlândia/MG. A seguir, apresentamos um breve relato para caracterizar cada uma das docentes e destacamos que o nome próprio utilizado para referirmos a estas educadoras são fictícios, como também, a identificação das instituições escolares que são mantidas em sigilo, uma vez que tal atitude tem o objetivo de preservar eticamente a identidade das participantes na pesquisa.

A PROFESSORA CLARA :

A professora Clara tem 45 (quarenta e cinco) anos de idade, nasceu em Goiânia/GO, e formou-se em Pedagogia em uma Faculdade particular em Brasília/DF e atua como docente há 25 (vinte e cinco) anos em salas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental. É casada, tem 01 (um) filho e 01 (neto). No início de sua carreira, trabalhou em uma Escola Estadual de Uberlândia e atualmente exerce suas funções como professora regente em uma Escola da rede municipal de ensino.

Antes de se decidir pela profissão de Pedagoga, que, aliás, dizia não estar de forma alguma em seus planos, Clara tinha o desejo de ser artista plástica e, por isso, cursava a Faculdade de Artes Plásticas, em Uberlândia-MG. Devido a problemas familiares, Clara se viu obrigada a interromper o Curso e seguir os pais que foram morar em Brasília-DF. Na tentativa de transferir seus estudos para aquela cidade, a professora procurou uma Faculdade aonde foi informada que sua transferência não podia ser aceita, uma vez que o curso não era oferecido pela mesma e, também, de acordo com a professora, a Instituição

não era reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, o que dificultou o seu retorno aos estudos. Assim, Clara permaneceu dois anos sem estudar e neste intervalo trabalhou em um escritório de uma empresa daquela cidade.

Para atender aos desejos de seus pais, que não queriam que ela ficasse ociosa em casa, pois toda vida foi considerada pelos mesmos uma pessoa muito ativa, trabalhadora e estudiosa, Clara reinicia seus estudos do curso superior e como na Faculdade próximo a sua casa, em Brasília, não oferecia um curso de seu interesse ela decidiu-se pelo Curso de Pedagogia.

Ao retornar para Uberlândia, Clara tentou, sem êxito, lograr um emprego em um escritório, mas segundo a mesma “a primeira porta que abriu pra mim foi lá [em uma] Escola”, onde foi ser professora trabalhando até aposentar-se pelo Estado (Comentário da professora).

Após este episódio, a professora voltou a trabalhar como professora, só que desta vez pelo Município, onde atua até hoje. Clara afirma já ter trabalhado com turmas da primeira, da segunda e da quarta séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que sua preferência é pela primeira série deste nível de ensino.

Atualmente, Clara trabalha com uma turma de alunos da primeira série, do Ensino Fundamental, no horário vespertino. Sua sala é composta por 25 (vinte e cinco) alunos, sendo 11 (onze) meninas e 14 (quatorze) meninos, com idade entre seis e nove anos de idade e, a maioria deles estava repetindo a primeira série e, a outra parte dos alunos estava ingressando naquela série pela primeira vez. De acordo com a professora Clara, seus alunos apresentavam comportamentos inadequados e dificuldade em realizar as tarefas propostas.

A estrutura da sala se caracterizava por ser ampla e ventilada, possuía quatro janelas e ficava localizada próximo ao corredor central de acesso ao interior da escola. As carteiras dos alunos não eram suficientes, o que levava a professora a aguardar os alunos saírem da sala para ver se conseguiam uma carteira para se sentarem. As mesas dos alunos estavam condicionadas em fila indiana e além destas havia uma mesa, para a

professora, e um armário de madeira de duas portas. Uma das observações da professora Clara sobre aquela sala era de que a mesma estava localizada em um lugar inadequado, tendo em vista o forte ruído que vinha de seu exterior, o que acabava sendo um motivo de interferência em seu trabalho.

A PROFESSORA RITA DE CÁSSIA:

A Professora Rita de Cássia tem 40 (quarenta) anos de idade, nasceu em Tapuirama, Distrito de Uberlândia/MG. Mudou-se para esta cidade onde fez o curso de magistério e posteriormente ingressou em uma Universidade pública, onde iniciou seus estudos no Curso de Pedagogia. Vem exercendo as funções de docente há 18 (dezoito) anos e diz que, além de já ter lecionado para turmas de jardim I, jardim II e a quarta séries do Ensino Fundamental, em escolas públicas e particulares, também exerceu a atividade de supervisora em uma escola particular. É viúva e tem 01 (uma) filha de 07 (sete) anos. A professora Rita de Cássia iniciou suas atividades de educadora como estagiária e atualmente exerce suas funções como professora regente em uma Escola da rede municipal de ensino.

A professora Rita de Cássia declarou que desde a adolescência não gostava da idéia de ser professora, tanto que o seu primeiro vestibular foi direcionado para o Curso de Veterinária. A justificativa da mesma para tal escolha se deu pelo fato de a mesma considerar que havia uma discriminação muito grande por parte das pessoas com quem conviveu em relação à profissão de professora. Tal entendimento relacionava-se ao fato de os professores, segundo relato de Rita de Cássia, não serem bem remunerados.

Mesmo assim, a professora Rita de Cássia afirma sempre ter sido incentivada pela mãe a seguir a carreira docente, e mesmo não o querendo ser, acabava assumindo o papel de professora nas brincadeiras de criança. Suas primeiras experiências extra-oficiais, como

profissional educadora aconteceram quando a mesma começou a dar aula na Igreja de sua cidade, como catequista e professora de crisma.

Com quatorze anos, Rita de Cássia mudou-se para Uberlândia com o intuito de trabalhar e dar continuidade a seus estudos. Em meio há este tempo, a professora comenta que já era interrogada pelas pessoas sobre qual profissão gostaria de exercer, e mesmo com todos ao seu redor dizendo que ela levava jeito para ser professora, ela dizia: “[...] eu tinha muito medo de ser professora e de não ser muito feliz na profissão em relação, assim, a um casamento, é... o salário” (Comentário da professora).

Sua opinião muda quando a mesma faz uma visita a um curso profissionalizante oferecido pela escola onde ela estudou:

Cheguei lá, gente! Só mulher. Elas colorindo um caderno de poesia, pintando... e essa colega minha pinta bem demais. Aí, eu quero fazer magistério. Aí, eu vou fazer magistério. No ano seguinte, as aulas começaram no dia três de fevereiro e no dia 05 de fevereiro eu já estava trabalhando de professora. (Comentário da professora)

Oficialmente, este foi o primeiro trabalho de Rita de Cássia como professora, o que a impulsionou a cursar o Magistério e, logo em seguida, inscrever-se no vestibular de Pedagogia de uma Universidade Federal. Com a aprovação no vestibular, cursou concomitantemente o Magistério em um período e a Pedagogia em outro.

Desde o início de sua carreira como professora, Rita de Cássia trabalhou como professora estagiária no jardim I, II e na quarta série do Ensino Fundamental. Foi supervisora do jardim até a oitava série em uma escola particular. Depois de um tempo, foi convidada a trabalhar como supervisora em sua cidade natal, em uma escola municipal que estava sendo reaberta.

Após o seu período de contrato naquela escola, novamente volta para Uberlândia e retorna para a sala de aula assumindo o cargo de professora contratada pelo

Município, onde está até hoje, mesmo alimentando o desejo de exercer outra vez o cargo de supervisora.

Desde o seu retorno às salas de aula, há quatro anos, a professora Rita de Cássia trabalha na escola, onde realizamos o trabalho da pesquisa, com a segunda e a terceira série e neste ano está pela primeira vez com uma turma da primeira série, do Ensino Fundamental.

Em um de seus depoimentos, ela diz:

[...] eu sou professora e eu amo o meu trabalho. Eu não entendia que era isso que eu tinha que ser. Não sei fazer outra coisa. Não sei vender, não sei cozinhar. Eu sei ser professora. Amo meu trabalho e o faço com amor. (Comentário da professora)

Hoje, a professora Rita de Cássia ministra aula para uma turma de alunos da primeira série, do Ensino Fundamental, no horário vespertino. Sua sala é composta por 22 (vinte e dois) estudantes, sendo 10 (dez) meninas e 12 (doze) meninos, com idades que varia entre sete e nove anos de idade. A maioria de seus alunos está repetindo a primeira série; outros vieram transferidos do Anexo da escola e somente uma aluna estava sendo remanejada do período da manhã para o da tarde, devido a um problema de saúde. De acordo com ela, seus alunos eram considerados como disciplinados, sendo que somente uma aluna desenvolvia comportamentos agressivos tanto com ela quanto com seus colegas.

A sala da professora Rita de Cássia era a menor da escola e, ao contrário das outras, não possuía tantas janelas, o que a caracterizava por ser uma sala de temperatura quente. A sala estava localizada em um local mais afastado do corredor central de acesso ao interior da escola se encontrando mais próxima da horta da escola, local onde eram cultivadas verduras para o lanche dos alunos. As carteiras dos alunos, também, não eram suficientes, o que levava a professora a tomar as mesmas atitudes das outras professoras – pedir aos próprios alunos para irem procurar carteiras para se sentarem. A forma de organizar as mesas, dentro da sala de aula, também era em fila indiana e além destas,

havia uma mesa para a professora, e um armário de madeira de duas portas. Diferente das outras, os espaços entre as mesas dos alunos não existiam, o que, segundo a professora Rita de Cássia, dificultava seu acesso até a mesa do aluno.

PROFESSORA APARECIDA

A Professora Aparecida tem 42 (quarenta e dois) anos de idade, nasceu em Araguari/MG, onde frequentou o Curso do Magistério. Com vinte anos, mudou-se para Uberlândia/MG, onde reside até hoje. Atualmente, a mesma está na fase final do Curso superior de Pedagogia, e declara que há 22 (vinte e dois) anos exerce a profissão docente. Afirmo, ainda, que desde criança, a sua vontade sempre foi ser professora. Sempre atuou nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino público municipal e particular. É casada e tem 01 (uma) filha adolescente. Atualmente exerce suas funções como professora regente em uma Escola da rede municipal de ensino, no período da tarde.

Sua primeira experiência, de fato, como professora, ocorreu quando a mesma mudou-se para a cidade de Uberlândia/MG, onde começou a trabalhar em uma escola que atendia crianças com necessidades educacionais especiais. A professora relembra que esta experiência foi muito desgastante emocionalmente porque até então, ela não tinha nenhuma experiência com sala de aula, inclusive com crianças com “várias deficiências”, e que seus estudos a tinham preparado muito bem teoricamente, mas que, na prática, as coisas não eram como ela previra.

Depois de algum tempo, a professora deixa de prestar serviços nessa escola e inicia seus trabalhos em uma outra instituição que, também, realizava o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Nesta escola, a professora permaneceu por quatorze anos, saindo da mesma quando a instituição teve que passar por uma reestruturação interna e a mesma perdeu o seu cargo de contratada.

Depois de tantos problemas enfrentados com a educação especial e, diante de uma situação de desempregada, a professora chegou a pensar em desistir de seguir a carreira de professor. Numa última tentativa, ela entra em contato com a Diretora da escola, onde se encontra até hoje, e a mesma a indicou para trabalhar em sua instituição.

Atualmente, a professora exerce o cargo efetivo e está cumprindo o seu estágio probatório, que, aliás, está com seu término previsto para dezembro deste ano.

A professora afirma, ainda, que desde que começou a trabalhar na escola, há seis anos atrás, sempre exerceu suas funções de docente junto às turmas de primeira série e por uma solicitação da Diretora da escola, este ano está ministrando aula para alunos de segunda série, que, aliás, foram seus no ano anterior.

Este semestre, devido a problemas internos da escola em relação ao quadro de professores, a professora está desde 01 de abril, do corrente ano, realizando uma dobra de carga horária. No período da manhã, a mesma ministra aula para a segunda série e à tarde para a primeira série, sendo esta última a sala na qual realizamos o trabalho da pesquisa.

Ao ser questionada sobre a experiência que teve ao exercer a função de professora em duas diferentes modalidades de ensino, a educação regular e a educação especial, a referida docente respondeu: “O ensino especial me ajudou muito com o ensino regular. Aprendi muito” (Comentário da professora).

A professora declara, ainda, gostar das “coisas muito certinhas” e que não consegue desempenhar o seu trabalho diante do comportamento inadequado do aluno, sendo ele de caráter disciplinar ou em relação aos cuidados escolares dos mesmos.

Sua sala de aula atual é constituída por uma média 30 (trinta) alunos, sendo que 20 (vinte) meninos e 10 (dez) meninas, com idades que variam entre seis e nove anos de idade. As atividades da professora nesta turma são exercidas no período da tarde, sendo que parte de seus alunos está freqüentando a primeira série pela primeira vez, alguns vindo de outras escolas e outros tendo feito o pré-escolar na própria instituição. Havia também um grupo de alunos que estavam repetindo a série novamente, segundo a professora eram os repetentes. De acordo com as declarações das professoras, dos estudantes citados, alguns

eram identificados por elas com sendo alunos com problemas de aprendizagem, distraídos, sem interesse e que afrontavam a autoridade da mesma em sala de aula. Entre eles, alguns segundo a professora, não sabiam nem assinar o próprio nome.

A sala da professora Aparecida é ampla e ventilada, possuía quatro janelas e também ficava localizada próximo ao corredor central de acesso ao interior da escola. O número de carteiras para os alunos também não era suficiente para que todos se sentassem, o que levava a professora ou a arrumar sua sala no horário de seu almoço ou os alunos é quem saíam para providenciar uma mesa com cadeira para se sentarem. As carteiras estavam condicionadas em fila indiana, sendo que, na sala, havia a mesa da professora Aparecida e um armário de madeira de duas portas.

Uma das observações da professora Aparecida sobre a sua sala era a de que a mesma estava localizada muito próxima do local onde se realizava o recreio das crianças e, devido ao barulho intenso que a atividade deste momento proporcionava, a docente dizia perder mais de trinta minutos, todos os dias, na espera do término do horário do mesmo, para que, em seguida, pudesse dar continuidade às suas atividades junto aos alunos.

Dando continuidade ao trabalho, apresentamos a seguir o capítulo que traz algumas concepções a respeito de uma eficiente estratégia metodológica utilizada para coletar, organizar e analisar os dados: *A Grounded Theory*: a teoria fundamentada nos dados.

CAPÍTULO V

GROUNDING THEORY: A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Uma eficiente estratégia metodológica, segundo Yunes e Szymanski (2005), tem em si o objetivo de propiciar ao investigador a compreensão da representação complexa dos fenômenos através de um “olhar descontaminado”² e de uma atitude que averigua e examina o que está por trás daquilo que se apresentam como dados da pesquisa.

Isto posto, propomos para o presente estudo, como método³ de análise de dados, a utilização da *Grounded Theory*. (Glaser & Strauss, 1967). A *Grounded Theory*, concebida por Barney Glaser e Anselm Strauss, em sua obra *The discovery of grounded theory* (1967), constitui-se em uma alternativa de análise qualitativa que, apesar de não existir uma tradução convencional, na língua portuguesa foi traduzida e é usada por alguns autores como a *Teoria Fundamentada nos Dados* (Bouso, 1999). Entretanto, como nos trabalhos científicos de referência, em geral, está versada na língua inglesa, assim também a apresentamos neste trabalho.

Tendo como finalidade o desenvolvimento de uma teoria a partir de uma realidade investigada e dos dados coletados pelo pesquisador, a *Grounded Theory* é concebida como uma teoria indutiva proveniente do estudo do fenômeno que representa, e que leva à constituição de uma nova teoria; ou seja, uma Teoria Fundamentada nos Dados (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

Para Martins (2006), a teoria derivada dos dados é uma teoria substantiva; ou seja, aquela que representa a realidade dos sujeitos a partir das situações estudadas (p.82).

² Ao referirem-se à expressão “olhar descontaminado”, Yunes e Szymanski (2005) se reportaram ao fato de que uma boa estratégia metodológica é aquela que leva o investigador a perceber um fenômeno sem o uso de instrumentos de medida, de teorias e estudos preexistentes. (p.3)

³ Segundo Martins (2006) “Método” é uma palavra de origem grega (*meta odon*), que significa *caminho para*.

Assim, a *Grounded Theory*, de acordo com Strauss e Corbin (1990), representa o processo de análise em que uma teoria foi descoberta, desenvolvida e verificada mediante a coleta e análise qualitativa dos dados referentes ao fenômeno.

Neste sentido, a *Grounded Theory*, ou a Teoria Fundamentada nos Dados, como o próprio nome revela, está fundamentada nos dados oriundos do fenômeno em foco; ou seja, ela não confirma uma teoria posta e tão pouco inicia uma nova; antes disso, a Teoria Fundamentada nos Dados demonstra uma nova teoria revelada a partir do fenômeno em investigação.

Glaser e Strauss (1967) revelam que este tipo de análise leva a uma teoria que se ajustará ao conjunto de informações que resulta no estabelecimento de uma relação recíproca entre o conjunto de dados, a análise e a teoria.

Conforme Martins (2006), neste método de investigação, o pesquisador deve valer-se de sua sensibilidade teórica (*theoretical sensitivity*) durante os momentos de análise e discussão dos dados.

Ela envolve a sua capacidade, o seu temperamento, as suas habilidades de pesquisa, de reconhecer *insights* teóricos em sua área de pesquisa, combinada com sua habilidade de elaborar teoricamente esses *insights* (Martins, 2006, p. 83).

Para o autor, o desenvolvimento dessas habilidades estimula as sensibilidades do investigador e propicia ao mesmo construir um conjunto de categorias e hipóteses. Além disso, segundo afirmações de Bousso (1999), o pesquisador precisa desenvolver habilidades para realizar observações e propiciar aos participantes um ambiente de tranquilidade.

O sucesso do desenvolvimento desta metodologia dependerá, também, da obediência do pesquisador quando dos passos necessários na coleta e análise dos dados (Martins, 2006).

Na seqüência, apresentamos, de maneira sucinta, um roteiro das etapas de coleta, análise, discussão e interpretação dos dados decorrentes do fenômeno estudado, a partir da *Grounded Theory*.

1º estágio – A CODIFICAÇÃO:

Refere-se ao processo de análise minuciosa da transcrição escrita das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*⁴.

Neste caso, o pesquisador examina cuidadosamente os dados transcritos, linha por linha, palavra por palavra, para, em seguida, segundo Yunes e Szymanski (2005), “extrair as propriedades e dimensões da experiência dos entrevistados para chegar aos códigos” (p.39).

Segundo Dechichi (2001), esses códigos são citados em termos conceituais e representam as *Unidades Básicas de Análise*. Os mesmos são descritos com o verbo no tempo gerúndio, o que revela uma ação de continuidade.

Durante esse processo, é viável que o pesquisador vá realizando questionamentos para si referentes ao fenômeno que está sendo estudado e procure, dentro do conjunto de informações colhidas com as entrevistas, as respostas. Com isso, na seqüência, conforme ressalta Yunes e Szymanski (2005), deverá “identificar as propriedades e dimensões dos códigos, o que auxiliará na descoberta das categorias” (p.39).

No exemplo a seguir, repetimos um trecho da transcrição de uma das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, realizadas com uma das professoras participantes. Ao lado da transcrição da entrevista, estão localizados os Códigos ou as Unidades Básicas de Análise.

⁴ No Apêndice B o leitor encontrará uma reprodução, na íntegra, de uma das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* que foi realizada com uma das professoras participantes da pesquisa.

<p align="center">TEXTO ESCRITO (5ª Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – 07/06/2006)</p>	<p align="center">CODIFICAÇÃO (Unidades de Análises)</p>
<p>(Pesquisadora) _ E como é que você vê essa questão de que além de utilizar do conhecimento que você está levando para a sala de aula, você também aproveita o conhecimento que os alunos trazem do seu dia-a-dia para dentro da Escola? Como é que você vê isso?</p> <p>(Professora) “ <u>Eu vejo como eles sendo uma parte ativa da aprendizagem⁽⁶²⁾, né? Eles não sem... não estando aqui só para receber informação⁽⁶³⁾. E a partir do momento que eu trabalho com o conteúdo, com a bagagem que eles trazem fica uma aula viva, fica uma aula participativa⁽⁶⁴⁾. A conversa, o barulho que tem é produtivo⁽⁶⁵⁾.</u> ”</p> <p>(Pesquisadora) _ E como é que você se sente diante dessa situação onde você presenciou, organizou e sua análise aponta que tudo isso foi além daquilo que você esperava?</p> <p>(Professora) “ <u>Uai! Tem hora que a gente até assusta, né?⁽⁶⁶⁾ Porque eles trazem informação que a gente não... é... eu mesmo não sabia dessa estrela que tem espinho aí. Então, eles traz... a gente tem que estar preparada para lidar assim... que é situação que você não sabe tudo⁽⁶⁷⁾. E eles também sabem que a gente não sabe tudo⁽⁶⁸⁾. E aí já começa haver recipro... recipidade⁽⁶⁹⁾ por quê? Eu não sei tudo⁽⁷⁰⁾, mas eles estão me ensinando⁽⁷¹⁾. Entende? Então, assim, eu achei muito valioso⁽⁷²⁾. E... só que não dá para trabalhar toda a semana assim não⁽⁷³⁾. Porque cabecinha deles é muito, sabe? Eles vão além do que você propõe⁽⁷⁴⁾, mas a medida do possível eu vou esta trabalhando dessa forma com eles⁽⁷⁵⁾. Porque dá para trabalhar: seqüência lógica, produção de frase, produção de texto⁽⁷⁶⁾. Não fica só na decoreba⁽⁷⁷⁾. Eles conhecem todos os livrinhos da Biblioteca, assim... a imagem do livro eles sabem tudo⁽⁷⁸⁾, mas eles não sabe cri... porque o tempo é pouco. E é um trabalho que ele pega o livro, leva o livro para a casa e traz o livro de volta. Então, é... não tem... muito estímulo⁽⁷⁹⁾. Agora quando você deixa ele falar, ele criar eu acho que é mais válido⁽⁸⁰⁾.</u> ”</p>	<p>(62) - Vendo eles (os alunos) como parte ativa da aprendizagem.</p> <p>(63) - Não estando aqui (na escola os alunos) só para receber informações.</p> <p>(64) - Trabalhando o conteúdo com a bagagem (conhecimento) que eles (os alunos) trazem fica uma aula ativa, participativa.</p> <p>(65) - Sendo a conversa, o barulho, produtivo (quando estão conversando sobre a atividade proposta)</p> <p>(66) - Assustando quando os resultados da aula vão além do esperado.</p> <p>(67) - Tendo que estar preparada para lidar com situação onde você (a professora) não sabe tudo. (em relação à informação que aluno traz para dentro de sala)</p> <p>(68) - Sabendo (os alunos) que a gente (a professora) não sabe tudo.</p> <p>(69) - Começando a haver reciprocidade (entre professor e aluno quando um sabe e o outro não)</p> <p>(70) - Não sabendo tudo (a professora)</p> <p>(71) - Sendo ensinada pelos alunos (a professora quando desconhece algo)</p> <p>(72) - Achando valioso (quando existe a reciprocidade entre professor e aluno)</p> <p>(73) - Não dando para trabalhar toda semana assim (aula participativa)</p> <p>(74) - Indo (os alunos) além do que é proposto.</p> <p>(75) - Trabalhando dessa forma (aula participativa) com eles (os alunos) na medida do possível.</p> <p>(76) - Dando para trabalhar (na aula participativa) seqüência lógica, produção de frases, produção de textos.</p> <p>(77) - Não ficando só na decoreba (quando se trabalha com a aula participativa)</p> <p>(78) - Conhecendo (os alunos) todos os livrinhos da Biblioteca através da imagem do livro.</p> <p>(79) - Não tendo muito estímulo a atividade onde o aluno pega o livro, leva para casa e traz de volta.</p> <p>(80) - Achando mais valioso quando deixa ele (o aluno) falar, criar.</p>

Tabela 1 – Tabela de codificação de Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação

2º estágio – CATEGORIZAÇÃO:

O processo da categorização é utilizado para “agrupar conceitos que parecem relevantes, parte de um mesmo fenômeno” (Strauss & Corbin, 1990). A partir desse agrupamento e da classificação dos conceitos é que se tem a origem das *Categorias*, que, aliás, estão num nível acima ao das Unidades Básicas (os Códigos).

Segundo Yunes e Szymanski (2005), “as categorias devem ser nomeadas de forma abstrata e de maneira a apresentar uma ‘força conceitual’ ”; ou seja, a reunião dos Códigos revela Subcategorias, que, em um segundo momento, vai ser agrupado em Categorias.

De acordo com Strauss e Corbin (1990), o importante é que o pesquisador, que é a pessoa que vai eleger uma categoria, seja capaz de lembrar dela, pensar sobre ela, e acima de tudo, desenvolvê-la analiticamente.

Yunes e Szymanski (2005) afirmam que “nomear as categorias” representa um dos estágios mais difíceis desta análise e a nomeação de algumas categorias pode sofrer diversas alterações durante este processo, até o momento em que elas descrevam realmente o significado dos Códigos.

Alguns estudiosos recomendam que, ao proceder com a nomeação das Categorias e Subcategorias é recomendável que o pesquisador faça anotações (*code notes*) que têm como finalidade auxiliar o pesquisador na organização dos dados, a partir de idéias que se manifestam: os *memos* (Strauss & Corbin, 1990; Yunes & Szymanski, 2005; Dechichi, 2001).

Os *memos*, ou memorandos, conforme Cassiani, Caliri e Pelá (1996), representam “uma forma de registro referente à formulação da teoria e podem tomar as formas de notas teóricas, notas metodológicas, notas codificadas e subvariedade delas”. Os *memos*, segundo ainda as autoras, tornam-se importantes fontes de dados na elaboração de uma teoria fundamentada nos dados.

Abaixo, apresentamos o exemplo de um Quadro de Categorização empregado na análise dos dados desta pesquisa:

Categorias	Sub categorias	Códigos
<p><u>SENTINDO-SE MAIS AUTÔNOMA NA TOMADA DE ATITUDES.</u></p>	<p>17 – Tendo mais iniciativas para solucionar problemas do cotidiano escolar.</p>	<p>(15-a) Dizendo que já deixa organizado (a sala) para não ter problema (de falta de mesa para os alunos sentarem)</p> <p>(88-v) Pensando em trabalhar partindo das próprias decisões.</p> <p>(132-p) Atendendo menino (aluno) no reforço (no horário do almoço)</p> <p>(411-vm) Tentando a toda hora (mudar a forma de trabalhar com os alunos).</p>
	<p>18 – Criando novas estratégias na execução das suas atividades em sala de aula.</p>	<p>(68-vm) Criando estratégias (a professora em relação a seu trabalho).</p> <p>(221-v) Dizendo que vai trabalhar esse lado (das boas maneiras)</p> <p>(294-vm) Sendo a forma que vê (colocar os alunos os que estão melhores para ajudar os que estão com mais necessidade) para estar atendendo à ansiedade de todos (os alunos)</p> <p>(470-a) Mudando a maneira de falar (em sala de aula).</p>

Tabela 2 – Quadro de Categorização.

3º estágio – CODIFICAÇÃO TEÓRICA:

Segundo Strauss e Corbin (1990), a codificação teórica, que é realizada através da codificação axial⁵, “é o conjunto de procedimentos em que os dados são agrupados de novas formas, após a codificação aberta⁶, através das conexões entre as categorias”; ou seja, é o momento em que as Categorias e as Subcategorias são reorganizadas, estabelecendo-se, assim, a união com aquelas Categorias que parecem referir-se a um mesmo fenômeno.

A análise é realizada levando-se em consideração os mesmos procedimentos descritos anteriormente e, seu objetivo é reunir os dados planejando conexões entre as Categorias e as Subcategorias.

Para Dechichi (2001), este estágio representa a fase de ligação e desenvolvimento das Categorias através do confronto, levando o pesquisador a compreender a relação que existe entre elas, o que, às vezes, o leva a reorganizá-las.

Neste momento, ocorre o movimento que Cassiani, Caliri e Pelá (1996) chamam de redução, que “é o processo indutivo de agrupamento dos Códigos em Categorias”, aonde, à luz dos novos dados, o investigador compara as Categorias já analisadas para tentar identificar as mais significativas. A partir de então, as Categorias assumem um aspecto mais organizado.

É por isso que Strauss e Corbin (1990) afirmam que, trabalhar com *Grounded Theory* exige do pesquisador uma grande destreza de pensamento e uma disposição para o movimento de ir e vir aos dados coletados.

⁵ Codificação axial - “Consiste na formação e desenvolvimento do conceito. Ela é o meio que auxilia o pesquisador a realizar a integração das categorias. O objetivo é reunir os dados elaborando conexões entre as categorias e as sub-categorias”. (Cassiani, Caliri & Pelá, 1996).

⁶ Codificação aberta – “ Durante a codificação aberta inicia-se o processo de comparar os incidentes aplicáveis a cada categoria. O investigador codifica os incidentes em tantas categorias quanto possível. Todos os dados são passíveis, neste momento, de uma codificação”. (Glaser & Strauss, 1967)

No exemplo abaixo, reproduzimos um quadro destinado a ilustrar uma Codificação

Teórica:

Categorias	Terceiro momento
<ul style="list-style-type: none"> → <u>SENTINDO-SE MAIS AUTÔNOMA NA TOMADA DE ATITUDES.</u> → <u>MODIFICANDO PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA.</u> → <u>OBSERVANDO MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS.</u> → <u>RECONHECENDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO COM OS OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.</u> → <u>APONTANDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO.</u> → <u>REVELANDO CONCEPÇÕES TEÓRICAS</u> 	<p>PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.</p>

Tabela 3 – Quadro de codificação teórica.

4º estágio – A BUSCA DA CATEGORIA CENTRAL:

Este é o último estágio da análise dos dados a partir da metodologia da *Grounded Theory*, e o mesmo é constituído pela busca do fenômeno central; ou seja, é o estágio onde é estabelecido o elo entre as Categorias.

Ele se constitui como o nível mais abstrato que Strauss e Corbin (1990) designaram como sendo o momento em que o pesquisador “elabora a história”, o que consiste na exposição descritiva sobre o fenômeno central do fato pesquisado.

Identificar a Categoria central ao redor das quais todas as outras categorias estão integradas, de acordo com os autores, denota a capacidade que o pesquisador tem de sintetizar toda a história concebida a sua volta a partir dos dados coletados e de ter a habilidade de aclarar diferenças e semelhanças encontradas na experiência.

Seguidas todas as etapas e as descrições dos procedimentos de análise da Teoria Fundamentada nos Dados, o pesquisador estará produzindo o que Strauss e Corbin (1990) denominaram de a “boa ciência”.

Neste sentido, ao se constituir em uma metodologia sistemática de coletar, organizar e analisar os dados, a *Grounded Theory*, juntamente com a estratégia da *Entrevista Reflexiva a partir de Registro de Observação*, veio possibilitar a este estudo um entendimento global e profundo do conhecimento a respeito da prática pedagógica cotidiana das professoras participantes, conforme constatamos nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise e discussão apresentadas pelo presente estudo teve como fonte fundamental de informações o conjunto de dados a partir das informações coletadas ao longo das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* realizadas com as três professoras participantes.

Todas as entrevistas realizadas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas. Após a leitura das transcrições das *“Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação”*, procedeu-se a Codificação Aberta das informações ali encontradas. Da análise dos códigos surgiram as categorias de significados explicativas para o fenômeno em estudo.

O conjunto de dados foi organizado e será apresentado da seguinte forma:

6.1 - IDENTIFICANDO AS CATEGORIAS DE SIGNIFICADO

6.2 – APRESENTANDO AS CATEGORIAS DO TERCEIRO MOMENTO

6.3 – DISCUSSÃO E ANÁLISE CATEGORIAL DO TERCEIRO MOMENTO

6.1 - IDENTIFICANDO AS CATEGORIAS DE SIGNIFICADO

Após a codificação das informações obtidas através dos textos transcritos, um amplo e complexo conjunto de categorias de significado foi revelado. A partir dele, procedemos à reorganização da Codificação Teórica que revelou a existência de três grandes categorias ou, como preferimos denominar, de três grandes momentos, abaixo listados:

Primeiro Momento: **REFLEXÕES DA PROFESSORA ACERCA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As informações que compõem este conjunto de dados referem-se a todos aqueles momentos em que as professoras comentam ou refletem acerca de aspectos de sua prática pedagógica dentro do contexto escolar, ou seja, informações sobre: as interações sociais ocorridas tanto no contexto da sala de aula como também em outros locais da escola; as atividades ali desenvolvidas; e os papéis sociais constituídos e desempenhados no ambiente escolar.

Segundo Momento: **PROFESSORA PARTICIPANDO DO PROCESSO DE PESQUISA**

Já neste momento, as informações referem-se a todos aqueles momentos em que as professoras comentam ou refletem acerca de fatos, impressões e sentimentos relacionados à sua participação no processo de pesquisa.

Terceiro Momento: **PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.**

No Terceiro Momento, o conjunto de dados gerados, a partir dos momentos de reflexões das professoras ao longo das Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação – ERROb(s), vai referir-se a todas aquelas ocasiões em que as professoras comentam ou refletem acerca de mudanças observadas ou implementadas no agir e/ou no pensar sobre sua prática pedagógica.

Considerando os objetivos do presente trabalho, não apenas em relação ao foco do fenômeno em estudo, mas também em função da delimitação epistemológica e perfil científico inerente a um trabalho de dissertação de mestrado, optamos por proceder à análise e discussão de dados apenas do conjunto categorial referente ao Terceiro Momento.

Entendemos que a riqueza de informações reveladas pelas categorias de significado relativas ao Primeiro e Segundo Momentos é de extrema importância e acreditamos que, futuramente, teremos oportunidade de retomar a análise e discussão das mesmas. Contudo, em função da delimitação de tempo para a realização do presente estudo, nos concentramos na análise e discussão das categorias de significado do Terceiro Momento.

- PADRONIZANDO A APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS

Para facilitar a melhor compreensão da análise dos dados, foram definidos alguns padrões de formatação gráfica para a escrita das expressões que nomeiam as Categorias e as Subcategorias de Significado encontradas.

Assim, as expressões utilizadas para nomear as categorias foram escritas em letras com formatação CAIXA ALTA e sublinhadas. Por exemplo:

- No Terceiro Momento – **PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.** – uma das Categorias encontradas foi SENTINDO-SE MAIS AUTÔNOMA.

Já as expressões utilizadas para nomear as subcategorias foram escritas com letras em **negrito** e minúscula, sendo a primeira letra da sentença em maiúscula. Por exemplo:

- Compondo a Categoria MODIFICANDO PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA, temos oito subcategorias, sendo que uma delas é **Reconhecendo a importância dos alunos interagirem entre si ao longo do processo de ensino aprendizagem.**

A apresentação e a descrição das Categorias (e subcategorias) foram elaboradas, sempre que possível, a partir dos mesmos termos, expressões ou palavras utilizadas pelas professoras, em suas conversas com a pesquisadora. Assim como, também, utilizamos as expressões conceituais codificadas, a partir das transcrições das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*.

Outro aspecto a ser comentado refere-se à numeração das subcategorias ao longo do texto, cuja finalidade foi destacar para o leitor a importância destas subcategorias na

composição da reflexão temática e da seqüência de análise da categoria em questão. Por exemplo:

- Dentro do Primeiro Momento **REFLEXÕES DA PROFESSORA ACERCA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA** temos a categoria EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA, na qual encontramos a subcategoria **Lidando com o comportamento indisciplinado dos alunos** ⁽⁵⁾.

O quadro completo com a descrição categorial dos três momentos, juntamente com o conjunto de categorias e subcategorias de significado encontra-se no Apêndice C.

6.2 – APRESENTANDO AS CATEGORIAS DO TERCEIRO MOMENTO: Professora modificando o pensar e o agir em sala de aula em função da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*.

O terceiro grande conjunto de comentários das professoras está relacionado ao objetivo principal deste trabalho. Nessa parte, as professoras revelam, através de suas falas, em quais aspectos da prática pedagógica elas perceberam e avaliaram modificações a partir das participações nas *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*.

As categorias de significados do Terceiro Momento, qual seja: **PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO**, são as seguintes:

- SENTINDO-SE MAIS AUTÔNOMA NA TOMADA DE ATITUDES
- MODIFICANDO PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA
- OBSERVANDO MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS
- RECONHECENDO MUDANÇAS EM RELAÇÃO À COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA
- APONTANDO MUDANÇAS EM RELAÇÃO À COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO
- REVELANDO CONCEPÇÕES TEÓRICAS.

A seguir, apresentamos a nossa compreensão acerca do significado das categorias encontradas no Terceiro Momento.

As professoras participantes revelaram que, no decorrer das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, SENTIRAM-SE MAIS AUTÔNOMAS NA TOMADA DE ATITUDES, tanto em relação às **iniciativas para solucionar os problemas do cotidiano escolar**⁽¹⁷⁾ quanto na **criação de novas estratégias para a execução das suas atividades em sala de aula**⁽¹⁸⁾. Portanto, sentir-se mais autônoma na tomada de atitudes, para as professoras, significa ser capaz de por conta própria procurar resolver os problemas que ocorrem em sala de aula, além de sentir-se competente na elaboração de estratégias inéditas a serem utilizadas no planejamento pedagógico.

A categoria MODIFICANDO OS PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA refere-se ao fato de as professoras reconhecerem **a importância dos alunos interagirem entre si ao longo do processo de ensino aprendizagem**⁽¹⁹⁾. Neste sentido, passaram a **criar estratégias para resolver o problema do comportamento disciplinar dos alunos**⁽²⁰⁾, começando por diminuir **o controle disciplinar sobre eles**⁽²¹⁾, através da **organização de atividades em grupo**⁽²²⁾. Ainda no conjunto das mudanças dos padrões interacionais em sala, as professoras apontam o **aumento de seus momentos de interação direta com os alunos**,⁽²³⁾ **reconhecendo e elogiando os comportamentos adequados de seus alunos**⁽²⁴⁾, **estimulando a cooperação em sala**⁽²⁵⁾ e **construindo um vínculo afetivo positivo com eles**⁽²⁶⁾.

As professoras comentam que passaram a OBSERVAR MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS DE SEUS ALUNOS avaliando que eles estavam **prestando mais atenção nos momentos de explicação das atividades**⁽²⁷⁾, **esforçando-se para realizar as tarefas solicitadas**⁽²⁸⁾ e **apresentando comportamentos disciplinares mais adequados em sala**⁽²⁹⁾.

A categoria RECONHECENDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO COM OS OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA refere-se ao fato de as professoras **perceberem-se reconhecidas e elogiadas pelas colegas de trabalho**⁽³⁰⁾, **sentindo-se apoiadas pela equipe pedagógica**⁽³¹⁾ e **sendo mais tolerantes às interferências externas ao seu trabalho em sala de aula**⁽³²⁾.

A categoria APONTANDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO refere-se ao fato de a professora **implementar novas estratégias para efetivar a participação da família do aluno na escola**⁽³³⁾, **que passa a freqüentá-la para comentar o trabalho da professora**⁽³⁴⁾; ocasião essa em que a professora **recebe elogios da família**⁽³⁵⁾.

Em relação à última categoria, as professoras REVELAM SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS acerca de aspectos variados da prática docente. Elas **reconhecem a relevância do papel da escola na vida e desenvolvimento do aluno**⁽³⁶⁾, destacando a importância **da formação do vínculo afetivo entre o professor e o aluno para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem**⁽³⁷⁾. Além disso, **reconhecem a importância da participação da família na resolução dos problemas de comportamento dos alunos**⁽³⁸⁾, **identificando a família como um suporte fundamental no processo de ensino e aprendizagem**⁽³⁹⁾. Em relação à organização do contexto da escola, as professoras **relacionam as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano com as limitações da estrutura escolar**⁽⁴⁰⁾, **avaliando como importante o trabalho interdisciplinar entre os professores**⁽⁴¹⁾.

A seguir, apresentamos a discussão e análise teórica em torno das categorias de significados referentes ao Terceiro Momento.

6.3 – DISCUSSÃO E ANÁLISE CATEGORIAL DO TERCEIRO MOMENTO

A análise dos dados coletados a partir dos textos gerados pelas áudio-gravações das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* (ERROb(s)) realizadas com as professoras, revelou um conjunto amplo e complexo de informações acerca dos três grandes momentos identificados em função da análise categorial, quais sejam: (1) **REFLEXÕES DA PROFESSORA ACERCA DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, (2) **PROFESSORA PARTICIPANDO DO PROCESSO DE PESQUISA** e, (3) **PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO DAS ENTREVISTAS REFLEXIVAS A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO**.

Como já destacado anteriormente, reconhecemos que, em seu conjunto, o tratamento dos dados revelou importantes informações sobre o fenômeno em estudo. Entretanto, considerando o limite imposto pelas características da presente pesquisa, entendemos a impossibilidade de esgotarmos satisfatoriamente a discussão em torno dos três grandes momentos revelados pela análise. Portanto, optamos pelo recorte epistemológico que foca apenas o Terceiro Momento, onde analisamos e discutimos aquelas categorias de significado que foram comuns a três professoras, deixando para um projeto futuro a análise categorial dos dois primeiros momentos.

Importante lembrar que, ao longo desta discussão, buscamos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano elementos teóricos mediadores para a análise dos dados, partindo do pressuposto que esta Teoria apresenta princípios e conceitos extremamente pertinentes ao nosso percurso epistemológico. Contudo, é fundamental destacar que, em função da extensão e complexidade do conjunto teórico da Teoria Bioecológica, seria extremamente difícil abordar todos os seus conceitos em um mesmo estudo. Portanto, em nossa análise, resgatamos daquela Teoria apenas aqueles elementos que foram essenciais para ampliar nossa compreensão do fenômeno em estudo.

Assim, iniciamos a discussão e a análise das categorias de significados reveladas no Terceiro Momento, qual seja: **PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.**

As professoras participantes revelaram que, no decorrer das entrevistas, SENTIRAM-SE MAIS AUTÔNOMAS NA TOMADA DE ATITUDES, tanto em relação às **iniciativas para solucionarem os problemas do cotidiano escolar⁽¹⁷⁾** quanto na **criação de novas estratégias para a execução das suas atividades em sala de aula⁽¹⁸⁾**. Portanto, sentir-se mais autônoma na tomada de atitudes, para as professoras, significa ser capaz de por conta própria procurar resolver os problemas que ocorrem em sala de aula, além de sentir-se competente na elaboração de estratégias inéditas a serem utilizadas no planejamento pedagógico.

Em relação às iniciativas para solucionar os problemas surgidos em seu cotidiano, as três professoras comentaram sobre as mudanças em seus horários de atendimento aos alunos com maiores dificuldades, utilizando para isso, em geral, um período de tempo na hora do almoço. Elas comentaram, ainda, que passaram a providenciar os próprios recursos pedagógicos a serem utilizados em sala, sem esperar a orientação ou autorização da supervisora pedagógica. Associado a isto, as professoras avaliaram que passaram a lidar de forma mais eficiente com as limitações de espaço físico e com a falta de recursos materiais.

A autonomia das professoras também é demonstrada quando elas apontam sentirem-se mais competentes para criar novas estratégias na execução de suas atividades e quando se esforçam para compreender a real dificuldade de seus alunos. Para tanto, as três participantes comentam que mudaram seu planejamento pedagógico, inserindo nele atividades extra-classe. Além disso, confiança em si própria e a certeza de poder tomar decisões sem, necessariamente, recorrer às supervisoras, segundo as professoras, gerou um sentimento de crença e esperanças em relação ao próprio trabalho.

A disposição das professoras em criar novas estratégias para a execução de suas atividades em sala de aula e para o empreendimento de ações para solucionar problemas daquele contexto, remete àquilo que, de acordo com a Teoria Bioecológica, constitui-se em uma das características biopsicológicas que influenciam os processos proximais, denominada como atributo *força*. O atributo *força* constitui-se em uma característica desenvolvimental importante na medida em que, juntamente com os outros atributos *forma*, *conteúdo* e a *direção*, impulsionam os processos proximais de desenvolvimento da pessoa, favorecendo uma condição de maior autonomia. Assim, podemos levantar a hipótese de que a participação das professoras nas ERROBs, ao indicar a ocorrência do atributo *força*, revela o aparecimento de mudanças nos processos proximais relacionadas à promoção do desenvolvimento psicológico das mesmas.

A categoria MODIFICANDO OS PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA refere-se ao fato de as professoras reconhecerem **a importância dos alunos interagirem entre si ao longo do processo de ensino aprendizagem**⁽¹⁹⁾. Neste sentido, passaram a **criar estratégias para resolver o problema do comportamento disciplinar dos alunos**⁽²⁰⁾, começando por **diminuir o controle disciplinar sobre eles**⁽²¹⁾, através da **organização de atividades em grupo**⁽²²⁾. Ainda no conjunto das mudanças dos padrões interacionais em sala, as professoras apontam o **aumento de seus momentos de interação direta com os alunos**,⁽²³⁾ **reconhecendo e elogiando seus comportamentos adequados**⁽²⁴⁾, **estimulando a cooperação em sala**⁽²⁵⁾ e **construindo um vínculo afetivo positivo com eles**⁽²⁶⁾.

Ao reconhecer a importância dos alunos interagirem entre si, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, as professoras comentam que passaram a questioná-los mais diretamente, solicitando uma maior participação de cada um e criando mais momentos de interação direta com eles, inclusive, comentando aspectos de sua vida pessoal. Para tanto, sentiram necessidade de criar novas estratégias para lidar com os problemas de aprendizagem apresentados por alguns alunos, o que as levou a diminuir o controle disciplinar na sala, procurando estabelecer interações de maior proximidade e, avaliando

que as conversas com os alunos podem resultar em benefícios para o processo de ensino aprendizagem dos mesmos. Além disso, todas as professoras avaliaram que o fato de diminuírem o controle disciplinar sobre seus alunos fez com que aumentassem os momentos em que elogiavam seus comportamentos adequados, brincando com eles ou fazendo algo engraçado em sala.

Ainda, em relação às modificações observadas nos padrões interacionais em sala, as professoras relataram que passaram a utilizar mais situações de participação conjunta dos alunos nas aulas, quando os organizavam em grupos de estudos e, também, quando mudavam a disposição física das carteiras de modo a favorecer um maior contato interacional entre as crianças. Associado a este fato, as três professoras apontaram que começaram a estimular comportamentos de cooperação entre os alunos, valendo-se para isto da estratégia de separá-los em duplas, de modo que um aluno mais competente auxiliasse outro com maior dificuldade; ou juntando uma criança mais calma com outra mais agitada.

De forma geral, a fala das professoras revelou que, em relação às modificações nos padrões interacionais observadas, a mudança avaliada como a mais importante foi à construção de um vínculo afetivo positivo entre elas e seus alunos, fato anteriormente considerado como inexistente naquele microsistema. Com isto, as professoras se reconheceram mais tranquilas e bem humoradas ao longo de suas atividades cotidianas na escola, sentindo-se mais próximas de seus alunos e tendo prazer em perceberem-se mais brincalhonas e bem humoradas em sala de aula.

A sala de aula constitui-se no microsistema mais importante dentro do contexto escolar quando pensamos nas possibilidades de mudanças no desenvolvimento dos alunos. De acordo com a Teoria Bioecológica, quando ocorre uma mudança desenvolvimental, dentro da relação diádica, ambos os participantes sofrem esta mudança, o que nos leva ao fato de que este desenvolvimento também envolve tanto a professora quanto o aluno.

No decorrer dos trabalhos da pesquisa, as professoras comentam que, a partir das reflexões feitas durante as ERROB(s), perceberam a necessidade de diminuírem seus

comportamentos de controle disciplinar em sala, o que possibilitou reconhecer comportamentos adequados em seus alunos. As próprias professoras avaliam este fato como a conseqüência do surgimento de um maior vínculo afetivo entre elas e os alunos.

De acordo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, para que uma relação diádica seja, de fato, promotora do desenvolvimento é fundamental que seja estabelecido um vínculo afetivo positivo entre os participantes da díade onde o mais forte e poderoso transfere gradativamente seu poder aquele mais fraco e menos poderoso e desenvolvido.

Assim, podemos conjecturar que as reflexões ao longo das ERROB(s) suscitaram mudanças na compreensão das professoras acerca dos padrões interacionais constituídos em sala de aula, o que certamente pode ser relacionado com a mudança comportamental tanto das professoras como de seus alunos. Ainda, nesse sentido, observamos a organização dos alunos em sala, quando as professoras passam a colocá-los em duplas onde um aluno mais competente irá auxiliar o colega com maior dificuldade. Ainda aqui a relação diádica de atividade conjunta pode chegar à condição de díade desenvolvimental, pois, segundo Bronfenbrenner (1996),

[...] a díade de atividade conjunta são especialmente adequadas para este processo desenvolvimental. Elas estimulam a criança a conceitualizar e manejar as relações de poder. Ao mesmo tempo, elas oferecem uma oportunidade ideal para efetuar uma transferência gradual de poder (p.47 - 48).

Outra categoria revelada pela análise, refere-se ao fato de as professoras OBSERVAREM MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS DE SEUS ALUNOS avaliando que eles estavam **prestando mais atenção nos momentos de explicação das atividades⁽²⁷⁾, esforçando-se para realizar as tarefas solicitadas⁽²⁸⁾ e apresentando comportamentos disciplinares mais adequados em sala⁽²⁹⁾**. As três professoras comentam que perceberam seus alunos mais cordatos e gentis no trato com os colegas, e,

além disso, os mesmos procuraram participar das atividades propostas por elas além de atendê-las com mais presteza e adequação nas ocasiões em que demandavam a atenção da turma para a realização de alguma atividade. No geral, as professoras avaliam que houve uma redução dos episódios indisciplinados e a diminuição dos comportamentos agressivos apresentados por alguns de seus alunos.

Bronfenbrenner (1998) afirma que, para ocorrer uma interação recíproca, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento. As professoras destacam mudanças em sua forma de organizar e conduzir as atividades em sala passando a explorar e manipular melhor os elementos pedagógicos e as interações no grupo. Como resultado disso, as mesmas avaliam que os alunos passaram a prestar mais atenção às explicações sobre as atividades em sala, o que nos leva a hipótese de que ocorreu uma mudança na qualidade das interações recíprocas estabelecidas dentro daquele microssistema. Além do mais, em relação às mudanças das relações diádicas ocorridas em sala, a mesma discussão iniciada no tópico da categoria anterior pode ser retomada ao observarmos as mudanças nos padrões interacionais no sentido de aumento da ocorrência de díades de atividade conjunta em sala de aula.

Entretanto, neste momento importante, queremos destacar outro aspecto da relação diádica ao observamos que a categoria, ora discutida, revela outro elemento importante das mudanças apontadas pelas professoras. A partir da fala das participantes, podemos identificar aquilo que Bronfenbrenner (1996) denominou de díade observacional, que é instituída quando o aluno presta atenção ao que as professoras estão fazendo, e elas por sua vez, reconhecem o interesse demonstrado pelo aluno.

A despeito de a díade observacional constituir-se como o modelo mais elementar na relação diádica dentro do microssistema, é importante destacar ser ela a base para a ocorrência das demais relações diádicas; ou seja, tudo deve ocorrer a partir dela. Neste sentido, o comentário das três professoras revelou que, ao longo das mudanças observadas

em sala, seus alunos passaram a prestar mais atenção nas atividades em desenvolvimento, constituindo assim, o aumento das ocorrências das díades observacionais.

Podemos destacar que fato semelhante também ocorreu durante as ERROB(s) quando a pesquisadora avaliou que as professoras passaram a prestar mais atenção e a ter mais interesse em participar do processo da pesquisa e, por conseguinte, estando atentas ao que ocorria durante as entrevistas.

A categoria RECONHECENDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO COM OS OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA refere-se ao fato de as professoras **perceberem-se reconhecidas e elogiadas pelas colegas de trabalho⁽³⁰⁾, sentindo-se apoiadas pela equipe pedagógica⁽³¹⁾ e sendo mais tolerantes às interferências externas ao seu trabalho em sala de aula⁽³²⁾.**

Ao longo de suas falas, principalmente no início do processo de pesquisa, as professoras reclamavam do fato de suas colegas de trabalho não reconhecerem seus esforços na lida das dificuldades do cotidiano escolar e ressentiam-se dos comentários e críticas emitidos pelas outras professoras acerca do trabalho que desenvolviam com seus alunos. Entretanto, no transcorrer das ERROb(s), as professoras passaram a apontar mudanças em relação à comunicação e interação com suas colegas, comentando que estavam recebendo elogios por seus desempenhos, o que as levou a sentirem-se mais apoiadas pela equipe pedagógica da escola. Na avaliação das professoras, estas mudanças propiciaram uma melhor efetivação de seu fazer pedagógico em sala, resultando em melhoria do processo de ensino aprendizagem com seus alunos e no fato de sentirem-se mais apoiadas pela escola em sua prática.

Neste sentido, podemos observar uma mudança importante nos padrões interacionais estabelecidos entre as professoras e seus colegas de trabalho (equipe pedagógica e grupo de professores) quando elas deixam de reclamar e comentam sentirem-se apoiadas e elogiadas pelos outros profissionais do ambiente ecológico escolar. Em relação à transformação interacional ocorrida, podemos afirmar que a mesma qualifica-se como uma mudança diádica com validade desenvolvimental, uma vez que as professoras

associam estas modificações interacionais à ocorrência de mudanças no modo de avaliar seu trabalho e na implementação das atividades dentro da sala de aula.

Para Bronfenbrenner (1996), a validade desenvolvimental dar-se-á quando houver uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa dentro de um microsistema e estas mudanças transferir-se para outros ambientes imediatos freqüentados pela pessoa em desenvolvimento. Como podemos observar, foi exatamente o que ocorreu com as professoras, o que nos leva a acreditar que a participação delas no processo de reflexão promovido pela interação com a pesquisadora teve um efeito promotor do desenvolvimento.

Em relação aos processos proximais envolvidos no desenvolvimento biopsicológico da pessoa, Bronfenbrenner (1998) aponta as *demandas* como um dos atributos do indivíduo que irá impulsionar seus processos proximais, apresentando um potencial que incita ou desencoraja reações nas pessoas em um determinado ambiente. Esta atração ou rejeição pode fomentar ou romper os processos de desenvolvimento.

No caso da parceria entre as professoras e a equipe pedagógica da escola, podemos afirmar que, na medida em que as professoras participantes mudam suas *demandas* em relação à necessidade de apoio por parte de suas supervisoras e da necessidade de aprovação e reconhecimento por parte de suas colegas, elas transformam estas *demandas*. Assim, as professoras, até então reféns da opinião de seus pares, libertam-se e passam a lidar com as questões do dia-a-dia com maior tranquilidade e segurança.

Entretanto, é possível observar que estas mudanças foram ocorrendo com o passar do tempo, ao longo do contato com a pesquisadora. Este fato nos leva a acreditar que a participação nas ERROb(s) favoreceu às professoras momentos de tranquilidade e acolhimento por parte da pesquisadora que, neste caso, estabeleceu *demandas* convidativas e encorajadoras, transformando o microsistema da pesquisa em um contexto promotor do desenvolvimento das participantes (Bronfenbrenner, 1998).

A categoria APONTANDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO refere-se ao fato de as professoras **implementarem novas estratégias para efetivar a participação da família do aluno na escola⁽³³⁾, que passa a freqüentá-la para comentar o trabalho da professora⁽³⁴⁾; ocasião em que elas recebem elogios da família⁽³⁵⁾.**

No início do processo de participação nas ERROb(s), as professoras manifestavam seu desagrado ao perceber a ausência da família na escola e a falta de apoio dela em relação aos seus esforços junto aos alunos. Além da ausência e das manifestações de apoio, as professoras ressentiam-se pelo fato de, vez ou outra, receberem críticas e desaprovações por parte de algumas mães. Tais sentimentos se justificam, segundo as três professoras, por que as mesmas acreditam que o trabalho educacional em parceria com a família dos alunos traz resultados significativos para o processo de aprendizagem dos mesmos e, por isso, elas reconhecem a necessidade de criarem estratégias que modifiquem o quadro de ausência da família na escola.

Ao longo de seus encontros com a pesquisadora, durante as ERROb(s), as professoras refletiram sobre idéias de atividades que pretendiam desenvolver com a finalidade de envolver os pais dos alunos e de trazer a família para dentro da escola. Em determinado momento das entrevistas, elas relatam que passaram a implementar estas idéias e comentam sobre os resultados positivos das mudanças constatadas a partir de encontros com pais dos alunos, ocasiões em que recebiam *feed-back* do trabalho desenvolvido, e uma avaliação positiva do trabalho realizado com os alunos em sala de aula.

A análise desta categoria destaca, em primeiro plano, o interesse das professoras em transformarem o microssistema familiar do aluno, que até então fazia parte apenas do exossistema delas, em mais um microssistema de seu próprio mesossistema. Para Bronfenbrenner (1998), na organização do ambiente ecológico, os conjuntos dos microssistemas freqüentados diretamente pela pessoa em desenvolvimento formam uma rede sistêmica denominada mesossistema. Ampliando estes conjuntos encontraremos todos

os outros microssistemas, ou seja, o exossistema, que apesar de não serem diretamente freqüentados pela pessoa, neles acontecem coisas que interferirão direta ou indiretamente em seu desenvolvimento.

Assim, reconhecendo a importância de envolver a família nas questões escolares e diante das dificuldades de operarem estas mudanças passando a freqüentar a casa de cada um de seus alunos, as professoras buscam outra estratégia, ou seja, criam ou valorizam situações interacionais envolvendo a família do aluno de modo a trazê-la para dentro da escola e constituir novos sistemas interacionais. Deste modo, a família passa também a constituir o microssistema escolar, do qual também faz parte o aluno e suas professoras. A partir disso, estabelece-se um vínculo interacional positivo entre professora e familiares, o que suscita uma proximidade maior entre todos, levando a família a olhar com maior atenção o trabalho da professora, além de se sentirem mais à vontade para expressar suas opiniões e, não raro, sua aprovação por este trabalho.

O interesse das professoras em aproximarem-se das famílias justifica-se também, com o fato de elas acreditarem ser muito importante a participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos, como é discutido na apresentação da próxima categoria a ser apresentada.

Por fim, em relação à última categoria, as professoras REVELANDO SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS acerca dos aspectos variados da prática docente, que são representados pelos momentos em que elas **reconhecem a relevância do papel da escola na vida e desenvolvimento do aluno**⁽³⁶⁾, destacando como fator fundamental a importância **da formação do vínculo afetivo entre o professor e o aluno para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem**⁽³⁷⁾. Além disso, **reconhecem a importância da participação da família na resolução dos problemas de comportamento dos alunos**⁽³⁸⁾ e **identificando a família como um suporte fundamental no processo de ensino e aprendizagem**⁽³⁹⁾. Em relação à organização do contexto da escola, as professoras **relacionam as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano com as limitações da**

estrutura escolar⁽⁴⁰⁾ e avalia como importante o trabalho interdisciplinar entre os professores⁽⁴¹⁾.

No decorrer das ERROb(s), as professoras foram tecendo comentários acerca de fatos variados relacionados às suas atuações práticas como educadoras. Estes comentários revelavam o modo como as professoras refletiam sobre estes aspectos e quais eram suas concepções teóricas. Assim, as três professoras participantes reconhecem que a escola tem um papel importante na vida e no desenvolvimento do aluno, influenciando em suas escolhas de vida e em sua formação como cidadão social. Para elas, o papel da escola vai além de instruir os alunos com informações acadêmicas; ela funciona como instituição social que deve preparar o aluno para a inserção social, capacitando-o com conhecimentos úteis e orientações éticas e morais.

Através de uma perspectiva bioecológica de compreensão, a escola pode ser compreendida como um importante mesossistema constituído pela complexa rede interacional formada pelo conjunto dos diversos microsistemas envolvendo as professoras, os alunos, as famílias e todo o corpo profissional pertencente a ela. Esta rede social fortalece as relações e contribui para o exercício de papéis distintos dentro de cada um dos contextos pertencentes a este ambiente. Esse mesossistema também contribui tanto para o desenvolvimento quanto para uma modificação biopsicológica do aluno, o que influencia em suas participações em outros microsistemas.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é entendido como

[...] o processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades [...] (p.23).

Essas mudanças irão ocorrer necessariamente na instância do microsistema, que vem a ser o ambiente imediato de vivência da pessoa em desenvolvimento. Na medida em

que percorre ambientes imediatos variados, ao longo de suas interações sociais, o indivíduo vai constituindo novos microssistemas. Uma modificação biopsicológica só poderá ser avaliada como uma efetiva mudança desenvolvimental quando esta mudança não for passageira e nem estiver ligada unicamente à situação imediata vivenciada pela pessoa. Além disso, implica em uma reorganização biopsicológica que mantém certa continuidade ao longo do tempo e do espaço, e ocorre tanto no domínio da ação como no da percepção da pessoa (Bronfenbrenner, 1996, p. 23).

Assim, a mudança desenvolvimental se qualifica por ser uma modificação que, a despeito de ocorrer em determinado microssistema, favorece ao indivíduo seguir transformado desenvolvimentalmente para outros ambientes do seu mesossistema.

Portanto, ao reconhecerem a relevância do papel da escola na vida e no desenvolvimento do aluno, as professoras revelam suas crenças nas possibilidades do atendimento escolar interferir de forma positiva nas transformações desenvolvimentais deste aluno. A escola como o local de transmissão e construção de conhecimentos pode contribuir de modo efetivo para a formação competente do indivíduo para a vida, preparando-o tanto cognitivamente, como sócio-afetivamente para sua inserção social. Neste sentido, podemos constatar que as professoras acreditam que transformações nos saberes e competências construídas no microssistema da sala de aula poderão repercutir em mudanças na maneira de perceber e de agir de seus alunos em outros contextos interacionais.

De acordo, ainda, com a Teoria Bioecológica, cada uma das pessoas que compõem o ambiente escolar se influenciam mutuamente estabelecendo uma rede social e, dessa forma, o ambiente escolar pode ser considerado como um importante espaço onde o desenvolvimento da pessoa se concretizará. É importante ressaltar que a pessoa em desenvolvimento não fica limitada apenas àquele contexto onde ela estabelece suas interações sociais imediatas; além disso, as mesmas recebem as influências de outros microssistemas, onde são participantes ativos.

Neste sentido, a escola, entendida como um mesossistema é constituída por uma rede de ambientes imediatos que influenciará significativamente no desenvolvimento do

aluno, que também é constituído por um microsistema que recebe e é influenciado por mesossistemas externos. Mudanças ali operadas poderão influenciar outros microsistemas que compõe o seu mesossistema.

Podemos afirmar que outro aspecto importante suscitado por esta categoria é o fato de a mesma constatar o poder desenvolvimental presente na relação diádica constituída entre professora e pesquisadora, no microsistema formado durante as entrevistas, na medida em que as professoras reconheceram que, a partir da leitura dos Registros de Observação e das reflexões sobre os mesmos foi possível obter novas informações e, com isto, ampliar a compreensão acerca do microsistema da sala de aula. Portanto, podemos concluir que participar das ERROB(s) possibilitou às professoras refletir sobre diversos aspectos presentes no contexto da sala de aula, ampliando suas percepções acerca daquele microsistema e das concepções teóricas sobre sua prática pedagógica.

Outra concepção teórica revelada pelas professoras refere-se ao fato de elas reconhecerem a importância da formação do vínculo afetivo entre o professor e o aluno para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Elas comentam que chegaram a esta conclusão a partir da leitura dos Registros de Observação quando puderam constatar que, de fato, no momento em que mudaram sua forma de interagir com os alunos em sala, passando a tratá-los de forma mais cordial e amável e diminuindo os comportamentos de controle disciplinar, observaram mudanças positivas na qualidade do processo de ensino aprendizagem estabelecido em sala de aula. As professoras concluem que a formação do vínculo afetivo positivo entre elas e seus alunos, tanto interferiu facilitando o aprendizado destes, como as auxiliou no desenvolvimento das atividades em sala.

O sistema interacional composto por duas pessoas, a díade, segundo Bronfenbrenner (1996) é a unidade básica de análise das relações e ocorre no nível mais interno do esquema ecológico, isto é, no microsistema. Na perspectiva bioecológica de desenvolvimento, a análise das interações estabelecidas em uma díade deve considerar o caráter recíproco da relação, pois é ali que se concentra a chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais observadas em ambos os participantes da díade.

Bronfenbrenner (1998) afirma que o impacto desenvolvimental de uma díade irá aumentar como uma função direta do: 1) nível de reciprocidade estabelecida entre os participantes, de modo que um tenha que coordenar suas atividades com as do outro; 2) da mutualidade de sentimentos positivos existentes entre os participantes envolvidos; e 3) de uma gradual alteração do equilíbrio do poder entre os participantes, da pessoa em desenvolvimento.

Assim, como ocorreu nas relações diádicas estabelecidas entre a pesquisadora e as professoras durante as ERROb(s), também observamos que nas interações diádicas constituídas em sala de aula entre os participantes foram desenvolvidos sentimentos positivos e condições de reciprocidade que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem. Através da interação instaurada entre a professora e alunos, podemos compreender melhor o processo de mudanças desenvolvimentais observadas em todos os participantes das relações diádicas daquele microssistema.

Tomando como base as reflexões das professoras a respeito das relações construídas no microssistema da sala de aula, podemos observar que a aprendizagem e o desenvolvimento passaram a ser facilitados pela relação recíproca estabelecida entre elas e seus alunos através do estabelecimento de um vínculo afetivo sólido e duradouro, possibilitando assim a efetivação do processo de ensino aprendizagem.

Ao revelar suas concepções sobre o papel da família dentro da escola, as professoras acreditam ser muito importante a participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos, não apenas auxiliando-os na realização das tarefas de casa, como também procurando participar das atividades desenvolvidas no contexto escolar e das decisões acerca de questões referentes ao processo acadêmico de seus filhos. Para as professoras, a função da família no processo educacional de seus filhos é de extrema importância, pois avaliam que será através dos pais que os alunos encontrarão o suporte e o estímulo necessários para se desenvolverem como pessoas participantes do ambiente ecológico da escola.

Bronfenbrenner (1996) afirma que o desenvolvimento de uma pessoa pode ser fundamentalmente afetado por eventos que ocorrem dentro de outros ambientes interacionais não freqüentados diretamente pela mesma; este conjunto destes ambientes, segundo o autor, é denominado como exossistema. A compreensão das relações estabelecidas entre os exossistemas da professora e dos alunos é um fator importante para que possamos entender os elementos interacionais presentes no microsistema da sala de aula e, provavelmente, interferirá no processo de desenvolvimento de todos os participantes daquele microsistema.

Podemos perceber que, nessa inter-relação, diferentes ambientes destes exossistemas podem interferir significativamente no microsistema da sala de aula. No caso da professora, podemos citar como exemplos: as reuniões administrativas ocorridas na Secretaria de Educação onde são tomadas decisões que irão afetar seu dia-a-dia; as mudanças no local de trabalho dos pais dos alunos que provocam transformações na organização familiar; as reuniões da pesquisadora com sua orientadora, onde são discutidas novas formas de conduzir o processo interacional com a professora etc. No caso dos alunos, temos como exemplos: as condições administrativas no local de trabalho de seus pais; os problemas enfrentados pela professora em seu contexto familiar; a existência de uma pesquisadora trabalhando com sua professora e eventualmente conversando sobre ele.

Assim, ao comentarem que a família é um elemento importante no sucesso do aluno em sala de aula, as professoras referendam a idéia de que eventos ocorridos em outros ambientes fora da sala de aula irão interferir direta ou indiretamente naquele microsistema. Por exemplo, o fato de os pais envolverem-se mais com a orientação de seus filhos no momento da realização das tarefas escolares e passarem a elogiar o progresso deles, certamente terá efeitos positivos para a auto-estima das crianças. Conseqüentemente, os alunos passaram a se sentirem mais seguros, ficam mais felizes e participativos, buscando novas situações de aprovação e reconhecimento de seu progresso. Alunos mais felizes e participativos estimulam positivamente a professora em sua prática, que passa a sentir-se mais feliz, tolerante e motivada no desempenho de seu papel como educadora.

Podemos observar que o conceito de exossistema explica, de forma clara, a importância da escola na vida dos alunos. Inicialmente, destacamos como fatos ocorridos em outros ambientes refletiram em mudanças dentro da escola. Por outro lado, podemos observar que mudanças desenvolvimentais ocorridas dentro da sala de aula também irão interferir em ambientes interacionais do aluno, que funcionam como exossistema para a professora, já que não são freqüentados por ela. Em relação ao aluno, podemos citar como exemplo, o fato de a professora freqüentar cursos de formação continuada, durante os quais reflete e pensa sobre seus alunos e, muitas vezes, decide mudar seus comportamentos.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a capacidade de um ambiente funcionar como contexto promotor do desenvolvimento dependerá da existência, da natureza e das relações sociais estabelecidas entre o microsistema e os outros ambientes, incluindo aí a participação conjunta dos indivíduos nesses ambientes, a comunicação estabelecida entre eles e o tipo de informação que cada ambiente tem a respeito de si.

Por fim, em termos de concepções teóricas, as três professoras relacionam as dificuldades que enfrentam em seu dia-a-dia profissional com as limitações da estrutura escolar, principalmente àquelas que dizem respeito à organização física. Elas citam como exemplo, a falta de móveis, como mesas e cadeiras para alunos e professores; a falta de material pedagógico, desde elementos básicos como apagadores e giz até aqueles que a escola prefere deixar guardado a disponibilizá-los para o uso em sala de aula pelas professoras; a falta de recursos humanos, como a presença de uma professora eventual que possa executar um trabalho conjunto com a professora e a turma, inclusive, quando a professora precisa atender aos pais dos alunos em horário de aula, e a superlotação das salas, uma vez que a infra-estrutura das mesmas não é adequada para comportar o número de alunos que geralmente ali se encontram.

Durante todo o processo da pesquisa, também foi possível verificar que, mesmo enfrentando problemas relacionados à estrutura material e física no ambiente escolar, as participantes mostravam-se bastante comprometidas com o desenvolvimento de suas práticas cotidianas e quando se propunham a reorganizar e a alterar seus planejamentos

pedagógicos, procuravam fazê-lo de forma a obter resultados satisfatórios tanto em relação aos aspectos da prática pedagógica, quanto em relação ao ensino, a aprendizagem e ao comportamento adequado dos alunos.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a transformação desenvolvimental de uma pessoa só se efetivará levando-se em consideração a influência dos ambientes imediatos por onde esta pessoa transita no curso de seu desenvolvimento. O resultado deste desenvolvimento só se realizará a partir da junção das características da pessoa e dos processos proximais, estabelecidos nos ambientes em que vive. Para aquele autor, o ambiente imediato é fundamental para a compreensão de todo o desenvolvimento posterior da pessoa, pois ali será o palco para todas as interações sociais, das mais simples e primitivas até as mais complexas relações que o ser humano é capaz de estabelecer.

Neste sentido, a idéia da indissolubilidade entre pessoa, contexto de desenvolvimento e tempo histórico pode ser constatada quando observamos as professoras organizando e desenvolvendo estratégias para enfrentarem as dificuldades em seu dia-a-dia profissional. Bronfenbrenner e Evans (2000) ressaltam que o desenvolvimento humano será permeado entre a pessoa, os objetos e os símbolos presentes no microsistema; ou seja, a pessoa em desenvolvimento influencia de forma significativa o ambiente onde transita e, em contrapartida, este ambiente também influenciará a pessoa, resultando em um movimento simultâneo para o desenvolvimento da mesma. A forma como as pessoas internalizam situações da vida diária é o resultado de suas características subjetivas e da qualidade dos processos proximais ali estabelecidos.

As professoras acreditam, também, ser de fundamental importância o estabelecimento de uma interdisciplinaridade entre conteúdos e atividades desenvolvidas pelo grupo de professores que trabalham com a mesma turma. Além disso, elas acreditam que o processo educacional não deveria ser de responsabilidade única e exclusiva do professor, antes disto, a complexidade e importância deste processo justificaria o envolvimento de todos os participantes do ambiente ecológico escolar, além da participação de pessoas oriundas de outros microsistemas freqüentados pelos alunos.

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), o trabalho desenvolvido através da reunião de pessoas, ou seja, do trabalho em grupo, possibilita a elaboração de um conjunto de recursos que capacita a pessoa a agir com maior ou menor grau de eficiência, nos ambientes em que são participantes ativos. Quanto melhor for este conjunto de recursos pessoais maior serão as possibilidades e opções que o indivíduo terá para obter sucesso na realização de suas tarefas. Neste sentido, ao destacarem a importância da interdisciplinaridade entre os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas com os alunos, as professoras legitimam o trabalho em parceria com os outros professores que também atendem seus alunos. Assim, as professoras revelam-se disponíveis e interessadas na troca de informações e de experiências com seu grupo de pares, na expectativa de que este fato contribua para a melhoria de sua prática pedagógica. Ainda, segundo os autores, estes recursos pessoais podem desencadear, fortalecer ou enfraquecer as disposições pessoais, tanto negativamente como positivamente. Assim, as disposições pessoais incluem, além das forças dos contextos, a propensão da pessoa em interagir com o seu par para a execução de atividades que propiciem o seu desenvolvimento.

Portanto, a análise categorial do presente estudo que ora se finda, permite-nos concluir que o processo interacional vivenciado pelas professoras, ao longo das ERROb(s), e mediado pela pesquisadora, desencadeou importantes mudanças na forma dessas profissionais perceberem e refletirem acerca de elementos fundamentais na constituição do processo de ensino aprendizagem estabelecido em sala de aula. Mais do que isto, a qualidade de algumas destas mudanças, de acordo com a Teoria Bioecológica, nos permite avaliar que as mesmas se constituíram em mudanças desenvolvimentais.

Neste sentido, os resultados de nossa análise vão ao encontro daqueles apresentados por Dechichi (2001) em seu estudo. Assim como aquela autora, também acreditamos que o desenvolvimento observado na maneira de as professoras interpretarem e compreenderem aspectos do microsistema de suas salas de aula e, conseqüentemente, realizarem mudanças em suas práticas pedagógicas, foi desencadeado a partir e durante os

processos interacionais constituídos ao longo das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*.

Concordamos com a autora, quando constatamos que, de fato, as ERROb(s) oportunizaram às professoras um espaço favorecedor para a reflexão acerca de aspectos do microsistema da sala de aula, fomentada sobremaneira pelas novas informações reveladas pelos Registros de Observações.

Assim, mediante os elementos de sua própria prática pedagógica, a professora reflete sobre fatos conhecidos, modifica antigas concepções e constrói novos conhecimentos sobre os aspectos interacionais do microsistema de sua sala.

(Dechichi, 2001, p. 230)

Deste modo, a partir das mudanças observadas ao longo do processo de pesquisa, podemos constatar que, de forma geral, as três professoras saíram de uma condição de menor competência, maior dependência, menor auto-estima e maior insegurança em suas práticas pedagógicas, para uma condição de maior competência, autonomia e independência em seu agir profissional, revelando-se mais seguras e felizes na vivência e desempenho de seu papel docente.

Assim sendo, retomando o objetivo do presente estudo, podemos afirmar, a partir da análise categorial dos dados coletados, que *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – ERROb* pode contribuir de maneira significativa para o processo de transformação da prática pedagógica de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na pesquisa e através dela que a profissão professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e a da sua formação constituem mais do que nunca domínios inesgotáveis. (Piaget, 1988b, p.136).

Ao considerarmos o fenômeno da problemática atual na formação continuada de professores, especialmente em relação a sua prática pedagógica cotidiana, compreendido através da perspectiva das professoras participantes deste estudo, destacamos em nossa análise importantes aspectos que interferem e influenciam significativamente na execução das atividades das professoras em seu microsistema. A necessidade das professoras sentirem-se mais autônomas para tomar decisões relacionadas ao seu trabalho dentro de sala de aula levam as mesmas a implementarem ações que resultam na modificação do seu modo de pensar e de agir durante a execução da sua prática pedagógica.

Neste sentido, e conforme apontamos no decorrer deste trabalho, nosso interesse epistemológico e científico origina-se no momento em que tomamos conhecimento do trabalho de Dechichi (2001) que apresenta a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação - ERROb* como uma estratégia de investigação e intervenção em Psicologia Escolar. A partir daí, considerando a formação inicial em Pedagogia da pesquisadora nossa curiosidade epistêmica surge em torno do fato desta mesma estratégia ser também implementada pelo pedagogo em seu trabalho de supervisão ou orientação escolar a professores. Assim, as discussões e análises suscitadas pelos dados revelados em nosso

estudo vão ao encontro das conclusões apresentadas por Dechichi (2001). Naturalmente, é preciso destacar que nosso trabalho não teve como proposta discutir o fenômeno em questão com a mesma complexidade e aprofundamento que foi feito por aquela autora.

Portanto, o nosso objetivo principal foi o de investigar se a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, proposta por Dechichi (2001) de fato constituía-se em uma estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional eficiente para contribuir de maneira significativa no processo de transformação da prática pedagógica de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o estudo ainda se propôs a discutir e analisar estas mudanças à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1998), partindo-se do pressuposto de que este referencial teórico nos forneceria elementos fundamentais na mediação desta discussão.

Em relação às conclusões, o presente estudo possibilitou-nos afirmar que, de fato, a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* constitui-se em uma importante estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional podendo contribuir de maneira significativa para o processo de formação continuada de professores, em especial, para aqueles das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa análise nos mostrou que, ao modificarem o pensar e o agir em sala de aula, em função da participação nas ERROb(s), as professoras experimentaram a ocorrência de transformações que foram verificadas em relação: à interação que elas tiveram com os seus alunos, com os profissionais da escola e com os pais dos alunos; à construção do vínculo afetivo estabelecido entre esses membros e, em relação à organização das atividades em sala de aula.

A análise dos dados, oriundos das ERROb(s), revelou-nos que, em relação a SENTINDO-SE MAIS AUTÔNOMAS NA TOMADA DE ATITUDES, significou, para as professoras participantes, adquirir mais capacidade e competência para resolver problemas e elaborar estratégias que resultassem na implementação de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, participar das ERROb(s) representou para essas professoras a possibilidade de mudar e transformar, de fato, o ambiente ecológico da sala de aula.

As professoras começaram MODIFICANDO OS PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA, o que, segundo relato das mesmas, resultou em uma necessidade da construção de um vínculo afetivo positivo entre elas e seus alunos. Dessa forma, durante o processo das entrevistas reflexivas, as professoras reconheceram-se mais tranqüilas e bem humoradas, o que resultou em uma maior proximidade em relação aos seus alunos.

Esta proximidade permitiu às professoras a oportunidade de OBSERVAREM MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS DE SEUS ALUNOS. Elas destacaram, ao longo das ERROb(s) que houve uma significativa redução dos comportamentos inadequados por parte dos mesmos dentro de sala de aula e, também, uma significativa redução dos comportamentos agressivos em relação aos colegas de sala e, também, em relação a elas mesmas. As professoras ressaltaram, ainda, que estes acontecimentos levaram os alunos a participarem mais ativamente das atividades propostas por elas, durante as aulas.

Neste sentido, e considerando as afirmações de Bronfenbrenner (1996), podemos concluir que quando os alunos passaram a prestar mais atenção ao que ocorria em sala de aula, de acordo com as professoras, isto se caracterizou em uma modificação na qualidade das interações estabelecidas naquele microsistema, ocorrendo ali uma importante mudança desenvolvimental entre ambos participantes daquele ambiente ecológico.

No transcorrer das ERROb(s), as professoras passaram, além disso, a apontar mudanças em relação à comunicação e à interação com suas colegas de trabalho, o que propiciou uma melhora na efetivação de suas práticas pedagógicas em sala de aula, resultando no enriquecimento do processo de ensino aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, podemos observar que RECONHECER MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO COM OS OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA, significou como já foi elucidado acima, em uma importante mudança das professoras em relação aos padrões interacionais estabelecidos entre as mesmas e seus colegas de trabalho. Tais mudanças foram observadas quando elas comentam sentirem-se mais apoiadas e elogiadas pelos outros profissionais do ambiente ecológico escolar. Assim, livres da sensação de estarem sentindo-se reféns da opinião de seus pares, as professoras, ao longo da participação nas ERROb(s),

mudam suas formas de avaliarem seus trabalhos e libertam-se das amarras que as prejudicavam na resolução das questões do dia-a-dia.

Outro fato comentado pelas professoras, refere-se ao descontentamento que as mesmas experimentavam em relação à ausência dos pais dos alunos na escola e a falta de apoio destes nos resultados do processo de aprendizagem dos alunos. No decorrer das ERROb(s), elas revelam ter criado estratégias interacionais que resultaram no APONTAMENTO DE MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO, o que permitiu o retorno dos pais à escola e o envolvimento dos mesmos como parceiros no trabalho desenvolvido pelas professoras com os alunos, em sala de aula. O retorno dessas famílias para dentro da escola resultou na promoção de novos vínculos interacionais positivos entre as professoras e as mesmas.

Finalmente, conforme as *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* iam acontecendo, as professoras elaboravam comentários que REVELAVAM SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS, acerca de suas práticas pedagógicas cotidianas. Elas afirmaram que toda compreensão do que estava acontecendo, só foi possível a partir do momento que começaram a entender melhor o desenvolvimento e o progresso da aprendizagem dos alunos.

Ao reconhecerem a importância do papel da escola na vida e no desenvolvimento dos mesmos, apesar das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano devido às limitações da estrutura escolar, as professoras revelaram suas crenças nas possibilidades do atendimento escolar interferir de forma positiva nas transformações desenvolvimentais do aluno. O apoio da escola e da família dos mesmos, segundo elas, passou a ser um elemento de fundamental importância no processo de crescimento intelectual e moral dos alunos. As professoras concluíram que a construção do vínculo afetivo positivo tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos colegas de trabalho e à família destes, foi o fator chave que tanto interferiu como facilitou o aprendizado dos alunos, auxiliando no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Assim, participar das ERROb(s), para as professoras, nesta pesquisa, configurou em uma possibilidade para que as mesmas pudessem refletir sobre os diversos aspectos do microsistema da sala de aula e também dos mesossistemas representado pela escola e pelo contexto familiar do aluno, levando as mesmas a ampliar suas percepções a respeito de suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

Estas modificações, que foram observadas em relação à prática pedagógica das professoras e à aprendizagem dos alunos se confirma, segundo Bronfenbrenner (1996), em uma prova de que, de fato, houve uma mudança desenvolvimental significativa para ambos participantes daquele microsistema e, também das pessoas pertencentes ao mesossistema dos mesmos. O autor ressalta que este movimento só foi possível porque quando há transformações em um dos membros da díade o outro também se transforma como de fato constatamos com este estudo.

Estabelecendo uma relação com o fato das professoras terem modificado o pensar e o agir em função das ERROb(s) e o modelo bioecológico, podemos afirmar que o que determinou o desenvolvimento das professoras participantes desta pesquisa foi o fato de as mesmas se envolveram ativamente naquilo que se propuseram a realizar, a partir do ambiente físico e social que se encontravam, ou seja, o microsistema da sala de aula, o que se efetivou através da compreensão e da percepção dos mesmos. (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A partir das transformações ocorridas nas reflexões durante as ERROb(s), as professoras ampliaram sua forma de perceber e compreender o contexto da sala de aula, de entender aspectos relacionados a sua prática pedagógica e conseqüentemente em vários momentos demonstraram mudanças importantes de comportamento.

Neste sentido, este trabalho conclui que as ERROb(s) são, de fato, uma estratégia importante que pode contribuir em um processo de formação continuada de professores. Além disso, foi possível observar que a despeito da formação da pesquisadora ser em Pedagogia isso não comprometeu a efetivação da estratégia. Pelo contrário, trouxe nuances particulares, em que aspectos da implementação da prática pedagógica foram destacados e analisados.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, outro aspecto observado por nós, foi o fato de que as modificações na forma das professoras pensarem e agirem necessitou de um tempo maior para que as mesmas passassem da fase da reflexão para a fase da implementação das mudanças na suas práticas cotidianas. Para se ter uma idéia, o trabalho desenvolvido com cada uma delas, teve a duração de um semestre letivo escolar, o que totalizou um período de um ano e meio de trabalhos junto às professoras.

Por fim, entendemos que o presente estudo investigou um fenômeno complexo, instigante, amplo na sua compreensão e possibilidade de discussão, porém, a nossa pretensão com este trabalho não foi a de esgotar as possibilidades de análise e reflexões que o fenômeno suscitou. Outrossim, esperamos que, num futuro muito próximo, possamos continuar a discussão desencadeada pela presente pesquisa. Acreditamos, também, que os resultados apresentados poderão servir de elementos orientadores e balizadores de futuras pesquisas, não só para a pesquisadora como também para todos os demais estudiosos interessados na temática do desenvolvimento ecológico humano e das imensas possibilidades do trabalho psicoeducacional junto a professores em sua prática cotidiana, e esperamos, de fato, ter contribuído de uma forma significativa, com a produção de conhecimento desta área.

REFERÊNCIAS

Alves, P.B. (12 Março 2006). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Revisado em jul. 1997. Disponível em <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/prc/vol10n2/13.pdf>.

André, M.E.D.A. de. (1995), *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus. ISBN 85.308.0376-0

Barbieri, M. R.; et Al. (1995). Formação continuada dos profissionais de Ensino: algumas considerações. *Caderno CEDES*. 36: pp. 29-36.

Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Lisboa/Portugal: Porto Editora.

Bouso, R.S. (1999). *Buscando preservar a integridade da unidade familiar: a família vivendo a experiência de ter um filho na UTI pediátrica*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Braga, R. B. (1999). *Formação inicial de professores: uma trajetória com permanência eivada por dissensos e impasses*. São Paulo. Terra Livre.

Brasil. (2001). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, p. 47.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developmet: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, ISBN 85.7307.173.7.

_____. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In Friedman, S.L.; Wacks, T.D. (Orgs.). *Conceptualization and Assesment of Environment across the life span*. (pp. 3-30) Washington D.C: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U; Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*. (pp.568-586). Washington, D.C., American Psychological Association, n.101.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). *Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings*. (pp. 115-125). *Social Development*, 9.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In Damon, W.; Lerner, R.M. (Orgs.). *Handbook of child psychology*. (pp. 993-1028). Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley.

Brzezinski, I. (1996). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG.

Candau, V.M.F. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In Reali, A.M.M.R., et al. *Formação de professores: tendências atuais*. (pp. 139-152). São Carlos: EdUFSCar.

Carvalho, A.M.P. et al (2003). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.

Cassiani, S. H. B.; Caliri, M. H. L.; Pelá, N. T. R. (Dezembro 1996) A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem [online]*. v. 4, n. 3, Ribeirão Preto. [Citado 18 julho de 2007]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11691996000300007&script=sci>. > ISSN 0104-1169.

Cecconello, A.M.; Koller, S.H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia reflexão e crítica [online]*. (pp. 515-524). v.16, n.3. Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. ISSN 0102-7972.

Codo, W. (1999). *Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação*. Petrópolis – RJ: Vozes.

Cunha, I. C. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 18ª ed. ISBN 85.308.0081-8.

Dechichi, C. (2001). *Transformando o ambiente da sala de aula*. Tese de doutorado. Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Destro, M.R.P. (1995). Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Cadernos CEDES: Educação continuada*. (pp. 21-27). Campinas – SP: Papyrus, 1ª ed., n. 36.

Esteves, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. et al. *Profissão professor*. (p. 93-124). Lisboa: Porto.

Facci, M.G.D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção formação de professores).

Ferreira, I. N. (1993). *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília: Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Fontana, R.A.C. (2000). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

Gatti, B. A. (1992). *A formação dos docentes: o conflito necessário professor x academia*. (pp. 39-47). 14 (28). Educação Brasileira. Brasília.

Geraldi, C.M.G., et al. (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.

Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter.

González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Houaiss, A. & Villar, M.S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (pp. 2922). Rio de Janeiro: Objetiva, 1ª Ed.

Kishimoto, T.M. (2002). Encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil. In Machado, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros na educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Lisboa, C.; Koller, S.H. (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In Koller, S.H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenções no Brasil*. (p. 337-353). São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN 85-7396-388-3.

Lima, E.F. (2002). O curso de Pedagogia e a nova LBD: vicissitudes e perspectivas. In Mizukami & Reali, et al. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. (pp.205-216). São Carlos: EdUFSCar.

Lima, E.F., et al. (2002). Exercício profissional da docência e voz do professor: analisando um programa de formação continuada. In Mizukami & Reali, et al. *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. (pp.161-186). São Carlos: EdUFSCar.

Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EPU. ISBN 86.0030.

Marin, A.J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES: Educação continuada*. (pp. 13-20). 1ª ed., n. 36. Campinas – SP: Papirus.

_____. (1996). Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In Reali, A.M.M.R., et al. *Formação de professores: tendências atuais*. (pp. 153-165). São Carlos: EdUFSCar.

Marques, M.O. (2000). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas. ISBN 85-224-4351-3.

Martins, E.; Szymanski, H. (Junho 2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*. [online]. v.4, n. 1. (pp. 1-13). [Citado 14 Junho de 2007], Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812004000100006&dng=pt&nrm=iso>. ISSN 1808-4281.

Mello, G.N. de. (1981). *Magistério de 1º grau – da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

Minayo, M. C. S. (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.

Miranda, A.A.B. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP.

Mizukami, M.G.N.; et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. (pp.203). São Carlos: EdUFSCar.

_____. (2002). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar.

Mizukami, M.G.N. & Reali, A.M. de M. R.; et al. (2002). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos – SP: EdUFSCar.

Narvaz, M.G.; Koller, S.H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In Koller, S.H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenções no Brasil*. (p. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN 85-7396-388-3.

Nóvoa, A. et al. (1997) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

_____. (1995). *Profissão professora*. Portugal: Porto. 2ª ed. ISBN 972.0.34103-0.

_____. (1991). *Formação continua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Omote, S. (2000). Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*. (pp.43-64). V. 6, n. 1.

Padilha, A. M. L. (2000). *Bianca. O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.

Piaget, J. (1988b). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 8ª ed.

Reali, A.M.M. et al. (1995). O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola. *Caderno CEDES*. (pp.65-76). 36.

Reali, A.M. de M.R. & Mizukami, M.G.N.; et al. (1996). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar.

Sacristán, J.G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. (pp. 63-92). Portugal: Porto. 2ª ed. 1995. ISBN 972.0.34103-3.

Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. ISBN 85.7307.638-0

Silva, C.E. (2004). *Formação continuada de educadores infantis: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

Silva, N. (Março 2003). Teacher Burnout: é possível sobreviver à perda de energia na função docente? *Revista Vencer*. (pp. 23-24), ano IV, n. 42. São Paulo.

Smolka, A. L. B. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In Góes, M. C. R.; Smolka, A. L. B. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research*. Thousand Lage Daks: Lage Publication.

Szymanski, H. et al. (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*.
Brasília: Líber Editora.

_____. (1998). *A Entrevista Reflexiva*. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo,
(mimeo).

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência
como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ:
Vozes. ISBN 85.326.3165-7.

Vasconcellos, C. S. (2000). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo:
Libertad. 11ª ed. ISBN 85.85819.01-4.

Vygotski, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1997). *Obras escogidas*. V. fundamentos de defectologia. Madrid: Visor.

Yunes, M. A. M.; Szymanski, H. (2005) Entrevista Reflexiva & Grounded Theory: Estratégias
Metodológicas para Compreensão da Resiliência em famílias. *Revista interamericana
de Psicologia/Interamericano f Psychology*. v.39, n. 3. [Citado 18 julho de 2007].
Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03950.pdf>>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador(a) da R.G. _____, concordo em fazer parte da Pesquisa que tem como tema: A Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação: possibilidades na formação continuada de professores, desenvolvida pela aluna mestranda Kátia Rodrigues Sales Costa e orientada pela Professora Doutora Cláudia Dechichi. A Pesquisa tem como objetivo: avaliar se a estratégia da Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação – ERROb pode contribuir de maneira significativa para o processo de transformação da prática pedagógica de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referencial teórico de análise e discussão a Teoria Ecológica de Desenvolvimento Humano desenvolvida por Urie Bronfenbrenner. O referido estudo traz como estratégia principal de investigação e intervenção a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, cujo objetivo fundamental é oferecer ao professor participante a oportunidade de ampliar sua percepção acerca de sua sala de aula, de modo a aprofundar sua compreensão sobre aquele microssistema e conseqüentemente, vivenciar “*mudanças desenvolvimentais*”. As Entrevistas serão áudio gravadas e posteriormente, transcritas. Estou ciente de que o conteúdo das Observações e Entrevistas serão cuidadosamente analisadas, resguardando os participantes e mantendo em sigilo a identidade dos mesmos, segundo a ética profissional. Estou ciente também de que sou livre para desistir de participar da Pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco de discriminação ou represália por parte da Pesquisadora, além de não ter nenhum ônus para participar da mesma.

Assinatura do (a) professor (a)

**APÊNDICE B – QUADRO DE CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO
REGISTRO DE OBSERVAÇÃO**

<p align="center">TEXTO ESCRITO (4ª Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação - 24/05/2006)</p>	<p align="center">CODIFICAÇÃO (Unidades de Análises)</p>
<p>Chego na escola e me dirijo para o local destinado para a realização das entrevistas reflexivas. Passados alguns minutos, a professora aproxima-se do local, a cumprimento e, então, damos início à terceira entrevista reflexiva do processo.</p> <p>(Pesq): E aí? (Prof): ..., <u>a reunião aconteceu ontem</u>⁽¹⁾, vieram... (Pesq): Dos pais? (Prof): Dos pais. Vieram 18 pais. <u>Os pais dos alunos, que tem problemas, quando eu comecei a falar foram embora num instantinho</u>⁽²⁾, ficaram... (Pesq): Quem são os alunos? (Prof): ..., ..., já queria bater, sabe? <u>Querida saber porque até hoje eu não o chamei na escola</u>⁽³⁾, porque lá a mãe... eles a chamavam todo dia, sabe? <u>Disse que qualquer reclamação que eu tiver é pra eu falar que ela vai bater nele</u>⁽⁴⁾. <u>Daí eu falei "não quero que bate, ... tem que ser com carinho</u>⁽⁵⁾. <u>Tem que ser com cuidado</u>⁽⁶⁾." Mas ela ficou meio assim. Ontem ele até pulou o muro de fora para dentro. Olha o juízo dele! Olha a altura do muro, ele pulou. (Pesq): O aluno?. (Prof): Deixa eu ver qual foi a outra mãe que não... <u>É... eu vi que os meninos têm mais problema na família do que se possa imaginar</u>⁽⁷⁾. ... É só a mãe que cuida. <u>Então... ele é cheio de mimos</u>⁽⁸⁾. Ele ... se um lápis é... ele usa um terço do lápis, ele quer outro, a mãe corre e compra. Se a borracha... ele arranca toda a folha do caderno, quer outro, a mãe pega e dá, sabe? <u>Daí eu conversei muito</u>⁽⁹⁾, <u>pedi para as mães estarem valorizando o que elas dão pra eles</u>⁽¹⁰⁾, para que eles cuidem bem do material deles; que acabou fora do tempo, não dá outro não. Espera porque tem um tempo, né, Hoje mesmo ele acabou com o caderno de português. <u>Faltavam umas 15 folhas e ele arrancou tudo</u>.⁽¹¹⁾ Chega lá a mãe dá outro, <u>conversei muito com elas</u>⁽¹²⁾. <u>Mas no geral elas estão muito satisfeitas</u>⁽¹³⁾. <u>Elas estão muito contentes</u>⁽¹⁴⁾, <u>dizem que melhorou bastante</u>⁽¹⁵⁾, <u>que os meninos já estão tendo seqüência de caderno</u>⁽¹⁶⁾. <u>Fiquei contente mesmo</u>⁽¹⁷⁾. Eu até citei na reunião o caso da mãe que brigou porque ela queria que eu disciplinasse os alunos senão iria contar para a ... que eu não estava cuidando, falei isso. Assim, <u>eu desabafei tudo</u>⁽¹⁸⁾, falei com elas. E elas até que entenderam. A mãe da falou que não era daquela maneira que ela tinha falado, que a menina aumentou, sabe? <u>Então elas sabem que eu estou atenta a tudo que está acontecendo com eles</u>⁽¹⁹⁾ e <u>elas também estão com tudo que acontece aqui na escola</u>⁽²⁰⁾. <u>Eu fiz esta comparação</u>⁽²¹⁾. Mas foi muito satisfatória a reunião. (Pesq): Que bom. (Prof): <u>Gostei muito</u>⁽²²⁾. (Pesq): E os pais que foram embora foram 3? (Prof): Foi o pai... a mãe do... ..., né? Mas ela foi embora... só que hoje ele chegou falando, "a minha mãe falou que você pediu para ela me ensinar a falar mais baixo e ficar sentado porque é a mãe que mais implica que some lápis". <u>Ele não pára sentado</u>⁽²³⁾. <u>Então assim, se ela não gostou do que eu</u></p>	<p>(1-L) Acontecendo a reunião com os pais.</p> <p>(2-L) Indo embora da reunião os pais dos alunos que tem problemas.</p> <p>(3-L) Querendo (o pai do aluno) saber porque não foi chamado na escola até hoje.</p> <p>(4-L) Falando que vai bater no aluno caso haja alguma reclamação do mesmo.</p> <p>(5-L) Falando que não quer que (os pais) batem em ... porque ele precisa de carinho.</p> <p>(6-L) Tendo que ser com cuidado (o tratamento com o aluno).</p> <p>(7-L) Vendo que os meninos (os alunos) tem mais problema na família do que pode imaginar.</p> <p>(8-L) Sendo ... cheio de mimos.</p> <p>(9-L) Conversando muito com a mãe dele (com o aluno)</p> <p>(10-L) Pedindo para a mãe (do aluno) valorizar o que dá para ele.</p> <p>(11-L) Arrancando (o aluno) as folhas restantes do caderno.</p> <p>(12-L) Conversando muito com as mães.</p> <p>(13-L) Estando as mães muito satisfeitas.</p> <p>(14-L) Estando (as mães) contentes.</p> <p>(15-L) Melhorando bastante (os alunos de acordo com as mães)</p> <p>(16-L) Tendo os meninos (os alunos) seqüência no caderno</p> <p>(17-L) Ficando (a professora) contente (com os elogios das mães)</p> <p>(18-L) Desabafando tudo (com as mães)</p> <p>(19-L) Estando atenta (a professora) a tudo que acontece com eles (os alunos)</p> <p>(20-L) Estando atenta (as mães) com tudo que acontece na escola.</p> <p>(21-L) Fazendo comparação (a professora)</p> <p>(22-L) Gostando muito da reunião com os pais.</p> <p>(23-L) Não parando sentado (o ...)</p>

<p>falei pelo menos resolveu, hoje ele chegou e não abriu a boca⁽²⁴⁾. Toda hora que ele quer falar levanta o dedo.⁽²⁵⁾</p> <p>(Pesq): O ...?</p> <p>(Prof): O <u>Então fiquei muito satisfeita</u>⁽²⁶⁾ mesmo que na hora... porque é ruim falar, né? Ainda mais que a reunião foi junto com os meninos. Não tinha quem ficasse com os meninos, foi depois do horário. A reunião começou às 5 e meia e foi terminar 15 para as 7. Eu fiquei um tempão. A já largou os meninos lá comigo, <u>eu até preferi mesmo</u> ⁽²⁷⁾(até aqui falou em tom de voz mais baixo e monótono).</p> <p>(Pesq): Que bom, você fez do jeito que você queria.</p> <p>(Prof): <u>Propus o reforço elas aceitaram.</u> ⁽²⁸⁾ <u>Eu vou trabalhar com quatro agora e depois mais quatro</u>⁽²⁹⁾. <u>Não estão alfabetizados</u>⁽³⁰⁾. Eu vou alfabetizar neste horário de almoço e as mães até pediram para que as estivesse ajudando elas a trabalhar com os meninos porque elas não sabem como fazer, se tinha um método... Porque não tem nada pronto e acabado. <u>O que funciona para um não funciona para outro.</u> ⁽³¹⁾ <u>Mas estão dispostas</u>⁽³³⁾, vão começar na segunda feira a vir para verem como é feito o trabalho para estarem ajudando o menino. <u>Elas estão muito interessadas</u>⁽³⁴⁾.</p> <p>(Pesq): Elas virão para ter esse reforço com você para ajudar as crianças?</p> <p>(Prof): É. Eu vou mandar o material na sexta feira e na segunda feira ela verá como eu trabalhei e depois... <u>Porque elas não têm como trazer todo dia.</u> ⁽³⁵⁾né? Três vezes por semana fica muito difícil, têm criança pequena, moram longe. <u>Então eu falei, eu ensino uma vez, vocês trabalham em casa e depois no início da semana a gente vê o que foi bom e o que não foi bom.</u>⁽³⁶⁾</p> <p>(Pesq): Os pais vão assistir à aula de reforço junto com os alunos?</p> <p>(Prof): Vão.</p> <p>(Pesq): Que bom, Lindomar!</p> <p>(Prof): Vão ser quatro só porque <u>não tem como eu trabalhar mais do que isso em uma hora e meia, né</u>⁽³⁷⁾? Fica ... sobrecarregado a gente e os meninos também⁽³⁸⁾. Teve mãe... a mãe do queria que ele chegasse às 7 da manhã e ficasse até 5 e meia da tarde. <u>Eu discordei. Eu não concordo porque ele vai render as quatro primeiras horas do dia e depois ele não vai querer mais</u>⁽³⁹⁾. Não dá conta. A professora da 3ª. série, tem... o irmão do ... está com ela, ela aceitou isso que a mãe sugeriu. <u>Eu falei, "eu não aceito não. Se a direção vir me perguntar eu não quero.</u> ⁽⁴⁰⁾Porque o recurso vai ser comigo e eu não tenho este tempo disponível ⁽⁴¹⁾ e mesmo ele não dá conta⁽⁴²⁾. <u>Não resolve</u>⁽⁴³⁾. <u>É responsabilidade demais para mim e para ele muito mais</u>⁽⁴⁴⁾. <u>Faz dó. Você vê ele ficar aqui o dia todo na escola</u>⁽⁴⁵⁾? Porque aí ele vem no ônibus das 7 e só vai embora às 5 e meia. <u>Da minha parte eu não quis não</u>⁽⁴⁶⁾, assim <u>para mim não serve.</u>⁽⁴⁷⁾Você vai trabalhar...</p> <p>(Pesq): É muita responsabilidade <u>(em tom de voz quase inaudível)</u>.</p> <p>(Prof): <u>É complicado</u>⁽⁴⁸⁾. Se passa mal, é frio demais. Não, assim não ser... não resolve não. Eu até depois vou ver com a ... como é que vai ser com ela, né? Porque diz que o menino precisa de reforço e ela aceitou. <u>Mas a escola não tem ninguém disponível para dar esse reforço não.</u>⁽⁴⁹⁾ Hoje está faltando professor até. A ... que de um jeito nas salas da ..., para poder...</p> <p>(Pesq): Hum, hum.</p> <p>(Prof): É meio complicado.</p> <p>(Pesq): ..., esta estratégia de dar aula de reforço em que o pai participa, você já fez isso ou não?</p> <p>(Prof): <u>Primeira vez</u>⁽⁵⁰⁾.</p> <p>(Pesq): É?</p> <p>(Prof): Primeira vez, porque assim, quando você oferece o</p>	<p>(24-L) Não gostando (a mãe de ...) do que foi falado (pela professora) na reunião, pelo menos resolveu. ... não abrindo a boca (conversando)</p> <p>(25-L) Levantando o dedo (o aluno) toda hora que quer falar.</p> <p>(26-L) Ficando muito satisfeita (com o resultado da reunião com os pais)</p> <p>(27-L) Preferindo que os meninos (os alunos) ficasse na sala no momento da reunião.</p> <p>(28) Propondo o reforço (para os alunos) e elas (as mães) aceitando.</p> <p>(29) Trabalhando (o reforço) com quatro (alunos) agora e depois mais quatro</p> <p>(30) Não estando (os alunos do reforço) alfabetizados</p> <p>(32) Crendo que o que funciona para um (aluno) não funciona para outro.</p> <p>(33-L) Estando dispostas (as mães a ajudar os filhos)</p> <p>(34-L) Estando elas (as mães) muito interessadas.</p> <p>(35-L) Não tendo (as mães) como levar os alunos para o reforço.</p> <p>(36) Ensinando (a professora) uma vez, a mãe trabalhando o resto da semana e casa e depois reúnem para ver o resultado.</p> <p>(37) Não tendo (a professora) como trabalhar com mais de quatro alunos no reforço devido o tempo.</p> <p>(38) Sobrecarregando a professora e os alunos (o reforço por mais de uma hora)</p> <p>(39) Discordando em trabalhar com o aluno mais de quatro horas porque ele (o aluno) vai rende só nas primeiras 4 depois não quer mais.</p> <p>(40-L) Não aceitando se a direção da escola vier pedir para ficar com o aluno o dia inteiro.</p> <p>(41-L) Não tendo tempo disponível (para ficar com o aluno)</p> <p>(42-L) Não dando conta (o aluno em ficar o dia inteiro na escola)</p> <p>(43) Não resolvendo (o problema do aluno)</p> <p>(44-L) Sendo muito responsabilidade para ela (a professora) ficar com o aluno o dia todo e para ele (o aluno) estudar o dia todo.</p> <p>(45-L) Dando dó de ver o aluno o dia inteiro na escola.</p> <p>(46-L) Não querendo (ficar com o aluno o dia inteiro)</p> <p>(47-L) Não servindo para ela (a professora trabalhar ficando com o aluno o dia inteiro)</p> <p>(48-L) Sendo complicado (ficar com o aluno o dia todo)</p> <p>(49-L) Não tendo ninguém disponível para dar o reforço (na escola).</p> <p>(50-L) Sendo a primeira vez que propõe dar aula de reforço para os alunos com a participação da mãe do mesmo.</p>
---	--

reforço, 'ah, tenho criança pequena⁽⁵¹⁾'. E... a mãe da ..., me deu dó, ela chegou a beliscar nela perto de mim⁽⁵²⁾. Falou assim, "eu xingo ela de burra eu não tenho paciência, eu bato com a cabeça dela na parede. Eu mando murro na mesa. Eu não tenho paciência de ensinar essa menina. Você dá um jeito porque eu não vou ensinar. Então você vê. "Isso daí é porque você não tem experiência de como trabalhar com ela. A partir do momento que você conseguir desenvolver um trabalho com ela, vai ser mais fácil". Ela falou assim, "nem para casa dela eu corrijo. Não ajudo fazer porque ela não sabe. Ela é burra." Perto da menina. Então assim. Eu sei que a maior parte dos problemas deles é a família⁽⁵³⁾. Muito família. Já as que não... menino que nunca foi na escola e que a mãe está interessada está tendo um resultado bom. É a primeira experiência que eu vou ter e a escola ainda não está sabendo⁽⁵⁴⁾. Eu vou passar para a ... hoje⁽⁵⁵⁾. Elas nunca têm tempo⁽⁵⁶⁾, mas eu acho que vão concordar⁽⁵⁷⁾. Se é pelo bem da menina, né? Eu acho que elas vão concordar sim eu acho que vai ser ótimo⁽⁵⁸⁾, não sei⁽⁵⁹⁾, mas vai ser bom⁽⁶⁰⁾.

(Pesq): ... , então, você sabendo agora, você teve essa reunião com os pais. Você deduziu que o maior problema de suas crianças vem da família, né?

(prof): Hum, hum

(Pesq): Uma porcentagem. E o que você está pensando em fazer agora?

(Prof): Trabalhar a auto - estima dentro da família⁽⁶¹⁾. Eu conversei com eles porque muitas mães reclamaram que é assim, quando vêem na escola a escola não deixa falar com a professora, porque não tem como⁽⁶²⁾. Não é questão nem de deixar. E a mãe do ... falou que foi conversar com a ..., que ele já tem três ocorrências. O ... tem três ocorrências, a mãe está apavorada porque sabe que logo vem a suspensão. Questionaram o porquê de ocorrência, a questão... Eu também sou mas não vem de mim eu não posso fazer nada⁽⁶³⁾. Falei isso para elas também. " O que eu vou falar para vocês é... é... é uma coisa que eu sou contra mas não posso estar fazendo nada porque é uma coisa que vem da escola⁽⁶⁴⁾ é uma regra da escola que vocês têm de estar obedecendo⁽⁶⁵⁾ e orientando os filhos a obedecer⁽⁶⁶⁾". Eles vão perder, se ganhar suspensão vão perder conteúdo⁽⁶⁷⁾, né? Vão perder... vão ficar com falta⁽⁶⁸⁾, falta que dá reclassificação, um monte de problema, vai para o Conselho Tutelar. Elas estão preocupadas. Daí a mãe do ... falou que... foi conversar com a ..., mandaram chamar porque inteirou a 3ª ocorrência, foi conversar com a ... e que a ... não quis ouvir não. Que a ... levantou, fez de conta que não estava nem aí com o problema, mandou chamar não sei quem para resolver e a mãe pedindo atenção e ela não deu. Então nem sabia desse caso, fiquei sabendo ontem quando ela falou.

(Pesq): Quem é o menino?

(Prof): O que que o ... fez? O ..., na terça feira, tudo na terça feira, mandou a cabeça do ..., sabe quem é ...? Aquele petitinho. Mandou a cabeça dele na parede para tomar o lanche. A mãe não sabia e eu não sabia⁽⁶⁹⁾. A mãe do ... que veio conversar comigo para saber o que poderia ser feito. Ai eu fui conversar com a mãe do ...⁽⁷⁰⁾ e ela falou que ela manda dinheiro todo dia. O que que ele faz com o dinheiro? Compra a rifa da cesta de chocolate. Todos os dias ele está comprando rifa. Uns minutos antes a ... tinha me falado, "o ... compra rifa todo dia, ele vai ganhar." Mas eu nem tomei conhecimento⁽⁷¹⁾, fale a mãe manda o dinheiro, ele não é de mexer nas coisas dos outros⁽⁷²⁾. Só que daí ele veio me falar que o dinheiro não é para a rifa, o dinheiro é para o lanche e aí ele pega e compra a rifa. É muito complicado⁽⁷³⁾. Diz que tudo que ele quer o avô dá Se hoje ele chega e quer um

(51-L) Tendo criança (aluno) pequena.

(52-L) Dando dó porque a mãe da ... beliscou a aluna perto da professora.

(53-L) Sabendo que a maior parte dos problemas deles (dos alunos) é a família.

(54-L) Sendo a primeira experiência (de dar reforço com a participação da mãe) que vai ter e que a escola ainda não esta sabendo.

(55-L) Passando (o assunto sobre o reforço com a ajuda das mães) para ... (supervisora) hoje.

(56-L) Não tendo tempo nunca (a supervisora)

(57-L) Achando que vão concordar (a direção da escola)

(58-L) Achando que vai ser ótimo (o reforço com a participação das mães)

(59-L) Não sabendo (se vai dar certo o reforço com a participação das mães)

(60-L) Pensando que vaio ser bom (o reforço com a participação das mães)

(61-L) Pensando em trabalhar a auto-estima com a família do aluno.

(62-L) Reclamando (as mães) porque vão à escola para falar com a professora e não conseguem.

(63-L) Não podendo fazer nada (sobre a ocorrência dada ao aluno)

(64-L) Sendo contra (a ocorrência) mas não podendo fazer nada porque é uma coisa que vem da escola.

(65-L) Sendo uma regra da escola (a ocorrência) que os pais tem que obedecer.

(66-L) Tendo (a mãe) que orientar os filhos a obedecer (para não levar ocorrência)

(67-L) Ganhando suspensão eles (os alunos) vão perder conteúdo.

(68-L) Ganhando suspensão eles (os alunos) vão ficar com falta.

(69-L) Não sabendo do motivo que fez com que ... levasse a 3ª ocorrência.

(70-L) Conversando (a professora) com a mãe de

(71-L) Não tomando (a professora) conhecimento do fato de ... comprar rifa todos os dias.

(72-L) Não sendo de mexer nas coisas dos outros (o aluno)

(73-L) Sendo complicado (olhar o que o aluno esta fazendo)

brinquedo, amanhã o avô compra o brinquedo. É a mãe que cria separado, não tem marido e é o avô e o irmão que ajudam. Diz ela que a professora do ano passado chegou e falou que ela não tem autonomia sobre o menino, não queria nem conversar com ela, queria conversar com o irmão porque o irmão manda mais que ela. Então é uma situação muito complicada. Aí diz ...leva-o em psicóloga, que vê o pai só de longe porque diz que quando ele entra em crise, não sei que crise é essa, não perguntei, já eram 7 horas e não ia embora. E o pessoal queria limpar a sala para começar o noturno. Aí ela falou que quando ele entra em crise chama o pa... leva na psicóloga, que a psicóloga que ajuda a resolver. Elas não têm domínio sobre os meninos. Eu percebi isto e falei⁽⁷⁴⁾. Falei, “você têm que começar a delegar competências para eles⁽⁷⁵⁾.” O lápis sumiu, vai ficar sem porque não sou eu e nem vai ser vocês que vão ficar vigiando lápis deles não⁽⁷⁶⁾. Então parece que vai resolver. Hoje já trouxeram lápis, ninguém levantou⁽⁷⁷⁾. Usou o lápis pôs na bolsinha, melhorou bastante⁽⁷⁸⁾. Você vê, em pouco tempo, né? A reunião foi ontem, neste minuto... até estas horas de aula, está super tranquilo⁽⁷⁹⁾. Mudei a turma⁽⁸⁰⁾, estou trabalhando em U⁽⁸¹⁾. Estão todos sentadinhos, sem problema⁽⁸²⁾. O ... aceitou o perto dele⁽⁸³⁾. Então eu acho que vai melhorar⁽⁸⁴⁾. E foi o que eu pedi, mesmo que eu tenha tempo, porque a escola... não tem ninguém para olhar os meninos para vocês conversarem comigo⁽⁸⁵⁾, eu estou aqui o dia todo⁽⁸⁶⁾, me procurem de onze e meia até uma hora para falar⁽⁸⁷⁾. Aconteceu... para não deixar passar, né, que o tempo vai rolando. Menino que machuca a cabeça do outro. Elas queriam conversar com os professores de aulas especializadas, mas não tinha ninguém aqui, não tinha como conversar⁽⁸⁸⁾. Mas, da minha parte eu acho que eles estão satisfeitos⁽⁸⁹⁾ e eu também fiquei con... assim com o aparecimento deles aqui. ... não veio à escola, não quis saber, não sei como vai ficar.

(Pesq): A mãe dele não veio? Do aluno?

(Prof): Não. Está com vários recados de ocorrência para assinar, a mãe não assinou e nem compareceu à escola. Daqui há pouco eles encaminham para o Conselho Tutelar. Tem até que ver com a ...

(Pesq): Porque quando a mãe não vem vocês mandam para o Conselho?

(Prof): A gente não, é assim, eles assinam parece que três ocorrências, mandam um bilhete para a mãe, a mãe vem resolve o problema, se a mãe não vem manda mais três, se não resolve, aí é o Conselho Tutelar. Agora na escola tudo é Conselho Tutelar⁽⁹⁰⁾. O menino que joga pedra aqui dentro, chama a Patrulha Escolar, então, cansou, né? Acho que está ficando com muito problema⁽⁹¹⁾, está meio complicado⁽⁹²⁾. As mães questionaram, eu também acho muito pequeno é... menino de primeira série ser expulso de escola⁽⁹³⁾, mas... aí não entra nem minha parte.

(Pesq): Você falou do professor... de o pai estar conversando com o professor, né? Que às vezes o pessoal da escola não deixa o pai conversar, mas ele está o tempo todo dentro da sala. Como é que você vê isso?

(Prof): Eu acho que o professor para trabalhar bem tem de estar com a família junto⁽⁹⁴⁾, porque... hoje o menino tem um problema em casa e... passa mal... O ... está com pneumonia, dez dia de licença e eu tacando falta pra ele. Com cinco faltas consecutivas ele entra para reclassificação. Só vim a saber ontem na reunião⁽⁹⁵⁾. O bilhete chegou na secretaria, ninguém me passou bilhete nenhum⁽⁹⁶⁾. Aí a secretária chegou seis horas e falou, “... , esse aluno é seu?”. Falei “esse aluno é meu”. “e porque este atestado dele é de dez dias atrás.” O menino já começou a vir e passaram o bilhete depois que o menino melhorou⁽⁹⁷⁾. Se o pai chega à

(74-L) Percebendo e falando para a mãe de ... que ela não tem domínio sobre o filho.

(75-L) Falando (para as mães) que tem que começar a delegar competências para eles (os alunos)

(76-L) Sumindo o lápis vão ficar sem, porque não é ela (a professora) e nem a mãe quem vai ficar vigiando lápis deles (dos alunos)

(77-L) Ninguém (os alunos) levantando.

(78-L) Melhorando bastante (o comportamento dos alunos depois da reunião com os pais)

(79) Estando tranquilo as aulas.

(80-L) Mudando a turma (os alunos de lugar)

(81) Trabalhando com os alunos sentados em forma de U.

(82-L) Estando (os alunos) sentadinhos e sem problemas.

(83-L) Aluno aceitando o colega sentar perto dele.

(84-L) Achando que vai melhorando (o comportamento dos alunos)

(85-L) Não tendo (a escola) ninguém para olhar os meninos (os alunos) para as mães conversar com ela (a professora).

(86-L) Estando (a professora) na escola o dia todo

(87-L) Falando (as mães) com a professora no horário das onze e meia até uma hora.

(88-L) Querendo (as mães) conversar com os professores das aulas especializadas mas não tinha ninguém na escola.

(89-L) Achando que os pais estão satisfeitos com o trabalho dela (a professora)

(90-L) Sendo todo problema da escola encaminhado para o conselho tutelar.

(91-L) Achando que esta ficando com muito problema (a escola)

(92-L) Estando meio complicado (o problema da disciplina dos alunos na escola)

(93-L) Achando (os alunos) muito pequenos para serem expulso da escola.

(94-L) Achando que o professor para trabalhar bem tem que estar junto com a família do aluno (trabalharem juntas, a família do aluno e a professora).

(95-L) Sabendo só ontem que Luiz Eduardo esta com pneumonia.

(96-L) Bilhete sendo entregue na secretaria e ninguém informando a professora (sobre a doença do aluno)

(97-L) Retornando da licença médica (o aluno) e o atestado sendo entregue pela escola para a professora depois.

escola neste horário que eu deixei disponível para ele me procurar, eu vou saber do que está acontecendo⁽⁹⁸⁾. Eu vou guardar a tarefa que ele perdeu para colar no caderno⁽⁹⁹⁾ que eu já nem... estava guardando porque para mim já tinha era mudado de sala de aula, porque dez dias é muito tempo para faltar. A mãe vem buscar... a mãe tem que ter responsabilidade, mesmo que o menino não esteja vindo na escola, que busque o material, que pegue um caderno, para não deixar passar⁽¹⁰⁰⁾. Ele chegou na sala ele não sabe onde que ele senta. Ele está doidinho, “tia, onde é que eu me sento?” Segunda, hoje. “tia, onde que eu sento?” Não grava. Então precisa de a família estar junto⁽¹⁰¹⁾. Eu passei isto pra eles e pedi. As mães até concordaram. Eu acho que a família presente... não é que eu esteja querendo jogar a responsabilidade pra eles, mas o filho é deles também.⁽¹⁰²⁾ E parte deles para depois ser minha parte.⁽¹⁰³⁾ Se eles estão ajudando, estão acompanhando, é mais fácil trabalhar⁽¹⁰⁴⁾. E não é falar que a escola não tem tempo não. Eu já deixei um tempo para que eles me procurem⁽¹⁰⁵⁾. Nesse horário eu posso falar com quem eu quiser porque estou no meu horário de almoço⁽¹⁰⁶⁾, posso estar atendendo⁽¹⁰⁷⁾, então que venha na escola e fale. Fala aconteceu isso e explica, porque até chegar em mim um documento, eu lanço falta no diário depois é a maior complicação.

(Pesq): Espero de que esta conversa que você teve surta este efeito que você estava querendo.

(Prof): Estou satisfeita⁽¹⁰⁸⁾ porque eu já vi o ... falei para a mãe do ... é birrento, ele escolhe o lugar dele⁽¹⁰⁹⁾. Ela falou, “em casa ele também é assim”⁽¹¹⁰⁾. Eu falei “mas ele não pode ser assim, nem na sua casa nem aqui”⁽¹¹¹⁾. Falei “a criança é na escola o que ela é em casa.”⁽¹¹²⁾ Não muda não. O que você faz com ele em casa ele faz aqui.” Diz que ele grita em casa, “voce não pode gritar, fala mais baixo”.⁽¹¹³⁾ Se ele grita fala mais baixo do que ele.” Então assim, ele junto, me ouvindo. Ela ... ela... ela não sabia que ele tivesse me xingado um dia aí.⁽¹¹⁴⁾ “Ele xingou, mas pediu desculpas e eu negocieei, ele disse que não iria fazer mais isso”⁽¹¹⁵⁾. E não fez mesmo, porque ele é um menino maduro⁽¹¹⁶⁾. Ele está manipulando a mãe dele como a escola⁽¹¹⁷⁾. A ... fala “ele não lê”. Outra pessoa fala ele lê, então até estou ficando meio confusa com ele⁽¹¹⁸⁾. Tomando leitura... de todas as leituras que eu tomei dele agora, ele leu interpretou. E a escola, principalmente a ... tem a mania de rotular os meninos. Não sabe ler, ele fala que não sabe ler e pronto. Ele não era aluno para ter tomado bomba.⁽¹¹⁹⁾ Olha lá ele vigiando⁽¹²⁰⁾. Ele me procura o tempo todo⁽¹²¹⁾. Ontem eu não vim trabalhar à tarde, eu não dei aula mas fiquei na escola repondo professor que faltou. Eles me vigiaram, onde eu estava⁽¹²²⁾, eles estavam seguindo os rastros⁽¹²³⁾. Na hora que tocou o sinal para ir embora, foram tudo na sala onde eu estava.⁽¹²⁴⁾ Então voce vê, já está tendo um elo entre eu e eles e isto ajuda.⁽¹²⁵⁾ Quando eu te falo que o senti... que o emocional atrapalha, atrapalha sim.⁽¹²⁶⁾ Eu estou no bem com eles eu vejo que a aprendizagem deles pé bem maior e bem melhor.⁽¹²⁷⁾ Está tudo brincando lá mas eles não estavam brincando. Então eles acham que podem fazer o que querem⁽¹²⁸⁾. Daqui a pouco, mais um tempo, eles vão estar preparados para estarem trabalhando assim com todos os professores. A ... fala “tudo que acontece na sua sala, acontece na terça feira”⁽¹²⁹⁾ Falei “oh, ..., as pessoas que trabalham com eles na terça feira, estão há mais tempo do que eu com eles. Porque elas estão desde fevereiro. Eu comecei em abril. Então cabe a elas conseguir uma maneira de conquistar os meninos e de tentar melhorar o trabalho delas não ficar só discriminando”⁽¹³⁰⁾. Vamos ver o que vai acontecer.

(Pesq): Você, leu a observação?

(98-L) O pai chegando na escola no horário que deixou (a professora) disponível, vai estar sabendo o que aconteceu (a professora)

(99-L) Guardando a tarefa que ele (o aluno) perdeu (durante a licença médica) para colar no caderno depois.

(100-L) Tendo que ter (a mãe) responsabilidade de pegar a tarefa, o caderno do aluno que falta para não deixar passar muito tempo.

(101-L) Precisando que a família esteja junto (do filho para ajuda-lo na escola).

(102-L) Não querendo (a professora) jogar a responsabilidade (da educação) para da família dos alunos, mas ele (o aluno) é filho deles também.

(103-L) Sendo o aluno parte da família e parte da professora.

(104-L) Ajudando, acompanhando (o aluno) é mais fácil de trabalhar.

(105-L) Deixando um tempo para que eles (os pais) a procurem (a professora).

(106-L) Podendo falar com quem quiser no seu horário de almoço (a professora)

(107-L) Estando atendendo (os pais no horário do almoço)

(108-L) Estando satisfeita (com a reunião que teve com os pais)

(109-L) Falando para a mãe de ... que ele é birrento e que escolhe o lugar que vai sentar.

(110-L) Mãe dizendo que ... é birrento também em casa

(111-L) Falando (para a mãe) que ele (o aluno) não pode ser birrento nem em casa e nem na escola.

(112-L) Sendo a criança (o aluno) na escola o que é em casa.

(113-L) Dizendo para a mãe não gritar (com o aluno) mas falar baixo.

(114-L) Não sabendo a mãe que ele (o aluno) tinha xingado a professora.

(115-L) Negociando com o aluno para ele não fazer mais isso (xingar a professora).

(116-L) Sendo o aluno um menino maduro.

(117-L) Manipulando (o aluno) a mãe e a escola.

(118-L) Estando (a professora) confusa com ele (com o aluno)

(119-L) Não sendo ele (o aluno) aluno para ter tomado bomba.

(120-L) Estando ... a vigiar a professora conversando com a pesquisadora.

(121-L) Procurando pela professora o tempo todo (o aluno)

(122-L) Vigiando (os alunos) onde a professora estava.

(123-L) Seguindo (os alunos) os rastros da professora.

(124-L) Tocando o sinal os alunos foram na sala onde a professora estava.

(125-L) Sendo ajudada (a professora) pelo elo que existe entre ela (a professora) e os alunos.

(126-L) Dizendo que o emocional atrapalha mesmo.

(127-L) Estando (a professora) bem com eles (os alunos) ela vê que a aprendizagem deles (dos alunos) é bem maior, bem melhor.

(128-L) Achando que podem fazer tudo o que querem (os alunos)

(129-L) Falando (a supervisora) que tudo acontece na sala dela (da professora) na terça-feira.

(130-L) Cabendo as elas (as professoras das aulas especializada) conseguir uma maneira de conquistar os

<p>(Prof): <u>Li.</u>(140) (Pesq): O que te chamou a atenção? (Prof): <u>As falas erradas</u>(141). (Pesq): Que falas? (Prof): Minhas. Quando eu falo... eu <u>falo algumas coisas, não ponho no plural</u>(142). <u>Eu vou consertar isso também.</u>(143) <u>A ... ria até. Porque eu leio, ela lê, "mãe, voce mostrou pro meu pai?"</u>(144) Assim, porque lá em casa a gente tem muito isso, diálogo. Então ela deitava na cama ontem, que quando o seu marido levou, eu estava na escola, <u>"mãe, não vai ler não?"</u>(145) (Pesq): Ontem voce ficou aqui? (Prof): <u>Estava aqui. Eu vou começar a vir na terça feira,</u>(146) sabe? Porque eu sei que faz falta para os meninos. Até o ... fica me filmando e a ... me pediu, "..., vai lá na sala e olha o material que eu trabalhei com eles". Então até ela ficar segura com os meninos. "..., eu quero morrer a hora que eu tenho que ir pra sua sala." E ela é muito calma, fala muito tranqüila. " eu não dou conta. <u>Eu já tive pra desistir</u>".(147) <u>Então a insegurança que eu já tinha antes</u>(148), <u>que hoje já está mais tranqüilo</u>(149), eu vou começar a tá ajudando elas, <u>porque é difícil</u>(150). Ela pediu ajuda eu vou tá ajudando, quem não pediu é porque se sente bem, deve ta realizando algum trabalho, então deixa quieto. Mas com ela eu vou tá vendo. <u>O ... fez um boneco deste tamanho de jornal</u>(151), <u>diz ela que ele não tava querendo fazer,</u> (152) <u>quando ela falou que eu iria estar vendo o trabalho, ele fez, fez bonito</u>(153). Então de vez em quando nas terças feira eu vou ta vindo aqui, quer dizer até acabar o meu contrato, né? <u>Que vence no dia 14 de julho</u>(154). <u>Já passei pros pais dessa possível troca que possa acontecer</u>(155). <u>Elas reclamaram muito</u>(156), mas não tem como, <u>não é culpa da escola, é a prefeitura que decide</u>(157). E de repente <u>eu também não quero ficar mais também não, no Estado eu vou ganhar mais</u>(158). Eu não sei. <u>Eu to dependendo de um monte de fatores aí.</u>(159) (Pesq): Mas porquê das falas erradas, aponta pra mim uma situação que aconteceu, que você falou errado.. (Prof): Mais é muita coisa, <u>você escreve um jornal</u>(160), aí eu não sei... <u>Leio tudo e não é só uma vez mais não</u>(161). <u>Primeiro eu pincelo, depois eu analiso</u>(162) (Pesq): Você viu que a impressão ficou... (Prof): <u>Eu falei para minha filha: Coisa boa, do tanto que ela escreveu, ta acabando a tinta</u>".(163) Risos. (Pesq) Não é não. Foi um problema na impressora. Vou ter que corrigir, mandá-la para o conserto. Só que eu não consigo ficar sem ela, dependo demais dessa máquina. (Prof): É uma ferramenta, né? <u>Não, não me lembro onde mais não</u>(164) Mas foi coisa pequena que aconteceu, mas que eu falei errado. (Pesq): Mas diante da situação, você está vendo que está falando errado, o que você pretende fazer? (Prof): <u>Melhorar, me policiar, porque cê num pode ta falando errado pros menino</u>(165) então deixa eu vê se eu acho pelo menos uma coisinha aqui. Coisinha pequena mesmo. (Pesq): Isso te incomoda? (Prof): <u>Não, não incomoda mas quem ouve não deve gostar não</u>(166), né? (pequena pausa na fala). <u>Antes eu nem percebia isso e às vezes falava muito errado, agora lendo isto daqui</u>(167) (Pesq): É!? (Prof): Mas é ruim. (Pesq): Pois é, a gente tem tanta coisa assim, mas para quem já arraigou o tal do né. (Prof): É isso. (Pesq): O né, mesmo. Já ficou na nossa linguagem coloquial mineira...</p>	<p>meninos (os alunos) e tentar melhorar o trabalho delas não ficando só discriminando. (140-L) Lendo o Registro de Observação. (141-L) Chamando a atenção da professora as falas erradas (registradas no ROb). (142) Não pondo algumas palavras no plural. (143-L) Querendo (a professora) conserto isso também (falar errado) (144-L) Lendo (o ROb) a filha e o marido (da professora) (145-L) Perguntando (a filha) se ela (a mãe/professora) não ia ler (o ROb) (146) Começando a ir a escola no dia de terça-feira (a professora). (147-L) Estando por desistir (de dar aula para a turma). (148-L) Tendo insegurança antes (em relação a turma) (149-L) Estando mais tranqüila hoje (com relação à turma) (150) Sendo difícil (trabalhar com a turma) (151-L) Aluno fazendo um boneco de jornal. (na outra aula) (152) Dizendo (a outra professora) que ele (o aluno) não queria fazer. (153-L) Fazendo (o aluno) o trabalho (de fazer um boneco de jornal) quando a outra professora disse que ela (a professora) ia ver. (154-L) Vencendo o contrato (da professora) em 14 de julho. (155-L) Passando para os pais (dos alunos) da possível troca de professor. (156-L) Reclamando as mães da troca de professor. (157-L) Sendo a prefeitura que decide (o caso da troca do professor) e não a escola (158-L) Não querendo ficar mais (na escola) porque no Estado ganha mais. (159-L) Dependendo de um monte de fatores para ver se fica na escola. (a professora) (160-L) Escrevendo um jornal (a pesquisadora referindo ao ROb) (161-L) Lendo tudo mais de uma vez (o ROb) (162-L) Pincelando primeiro para depois analisar (o conteúdo do ROb) (163-L) Falando que a tinta (da impressora) acabou por causa do tanto que ela (a pesquisadora) escreveu (registrou no ROb) (164-L) Não lembrando onde tinha sido registrado (no ROb) um exemplo em que ela (a professora) tinha falado errado. (165-L) Pretendendo (a professora) melhorar, se policiado (para não falar errado) porque não pode falar errado perto dos meninos (os alunos) (166-L) Não incomodando (em falar errado) mas acha que quem ouve não gosta. (167-L) Não percebendo que falava muito errado (a professora), lendo o ROb e que viu.</p>
---	--

<p>(Prof): A minha filha fala, “mãe, melhora essa maneira de falar”. Eu falo “..., quando eu vejo eu já falei”⁽¹⁶⁸⁾. Ela fala assim, “<u>Dá pra você fazer um teatro destas coisas que ela escreve aí</u>”⁽¹⁶⁹⁾ (Risos). Mas assim, <u> muito tranqüilo</u>⁽¹⁷⁰⁾! Se fosse uma outra ocasião, <u>se fosse no início, eu ia lê e ficar P da vida</u>⁽¹⁷¹⁾. Aqui! Não, não é aqui não. <u>E... o tanto que eu tenho que corrigir</u>⁽¹⁷²⁾, até ele fala igual, o que ocê ta fazeno... eu lembrei do ... como que chama aquele do gibi que fala errado até falar chega, não sei quem é ... o ... no gibi? O Cebolinha, <u>to falando igual o Cebolinha...</u>⁽¹⁷³⁾</p> <p>Risos.</p> <p>(Prof): Mas foi só isso. Tem um errinho ali, mas...</p> <p>(Pesq): O que mais você achou interessante que você queira comentar sobre sua observação?</p> <p>(prof): <u>Eu achei importante</u>, até que você comentou que um dos alunos, não lembro qual foi, <u>que pergunta o que você estava fazendo</u>⁽¹⁷⁴⁾, <u>eu nem percebi</u>⁽¹⁷⁵⁾, você respondeu, então assim, até <u>você na sala, da atenção para os meninos</u>⁽¹⁷⁶⁾, <u>então to gostando dessa</u>⁽¹⁷⁷⁾... isso me chamou a atenção, <u>porque antes você era a parede</u>⁽¹⁷⁸⁾, <u>não podia chamar a atenção</u>⁽¹⁷⁹⁾, <u>não podia fazer nada</u>⁽¹⁸⁰⁾. Mas quando ele te dirigiu a palavra, você conversou com ele, né? <u>Mostrou pra ele que você tava fazendo tarefa, você lembra</u>⁽¹⁸¹⁾?</p> <p>(Pesq): Uma vez foi o</p> <p>(Prof): Você respondeu “to fazendo tarefa e continuou”. <u>E eles estão respeitando isso, tanto com você quanto comigo</u>⁽¹⁸²⁾. Quando eu falo que é pra levantar o dedo, hoje o ... não falou uma vez alto. Toda vez... levantou o dedo cinquenta vezes, mas levantou o dedo. <u>Então ta sendo um trabalho de regras, de obedecer mesmo</u>⁽¹⁸³⁾ que em grupo, quando eu... fiz análise de como foi o <u>trabalho que eu não gostei tanto, poderia ser melhor por causa da conversa</u>⁽¹⁸⁴⁾, eu vi que deu resultado, porque é assim, <u>mesmo que eles sejam crianças ainda, eles têm que perceber que tudo têm... se eles comportam de tal maneira o resultado vai ser tal... de acordo com o que ele se comportou</u>⁽¹⁸⁵⁾. E... tem resolvido... Quando eles começam a conversar, a ... é muito assim, né? De querer falar. “Tia se a gente não calar não vai entender, não vai aprender a ler, né?” Então assim, <u>eles estão observando que tudo é troca</u>⁽¹⁸⁶⁾, <u>se faz assim é assado que vai acontecer. Se não faz vai ser um desastre também</u>⁽¹⁸⁷⁾. <u>Então eles têm percebido e tem melhorado bastante</u>⁽¹⁸⁸⁾. <u>A cada dia que passa eles estão mais tranqüilos</u>⁽¹⁸⁹⁾</p> <p>(Pesq): Uma pergunta que me veio. A sua sala, quando você pegou e hoje. Que nota você daria pra ela hoje?</p> <p>(Prof): Hum! <u>Quando eu peguei era zero</u>⁽¹⁹⁰⁾. E até assim... mas sabe, oh, mãe falou, mãe citou, porque mãe fala da gente, ce sabe que fala, <u>pedi pra elas, “olha se vocês tiverem de falar pode vir conversar comigo</u>⁽¹⁹¹⁾, <u>dou liberdade pra vocês estarem falando comigo</u>⁽¹⁹²⁾”. Porque é ruim quando você chega na praça e <u>mãe te olha com cara ruim, a gente sente</u>⁽¹⁹³⁾. “Da mesma maneira que vocês não aceita a gente a gente não aceita vocês. <u>É recíproca</u>⁽¹⁹⁴⁾. <u>Se você me conquista eu conquisto você. É uma troca</u>”⁽¹⁹⁵⁾. Eu falei pra elas, elas entenderam. Então teve mãe que falou que os menino... que a professora que tava antes de mim que apertou o braço deles, que jogou material no chão. Então de hoje... de quando eu estava até hoje, <u>assim, não tá dez não</u>⁽¹⁹⁶⁾. <u>Mas já ta oito</u>⁽¹⁹⁷⁾, porque, <u>a disciplina dos meninos melhorou bastante</u>⁽¹⁹⁸⁾. <u>Eles sentam</u>⁽¹⁹⁹⁾, <u>eles andam em fila</u>⁽²⁰⁰⁾. <u>Num é que isso é o essencial, sabe, mas é norma da escola</u>⁽²⁰¹⁾. Você manda... toca o sinal, põe em fila, ce vê menino batendo, meus menino não faz mais isso. <u>Então eles estão muito tranqüilo</u>⁽²⁰²⁾ pode entrar qualquer um na sala pra dar um recado pu pra... porque a entra, a outra ... vem pra bater papo, assim... então... ela sente vontade de entrar, brinca com eles. Igual o ... falou “tia, o nome do meu pai</p>	<p>(168-L) Vendo que falou errado depois de ter falado.</p> <p>(169-L) Dando para fazer um teatro com as coisas escritas no ROb.</p> <p>(170-L) Sendo tranqüilo (o trabalho da pesquisa)</p> <p>(171-L) Sendo em outra ocasião ficaria “P” da vida (com o trabalho da pesquisa).</p> <p>(172-L) Vendo o tanto que tem que corrigir (as atitudes erradas apontadas no ROb)</p> <p>(173-L) Falando de forma errada (a professora) igual a um personagem de gibi (Cebolinha)</p> <p>(174-L) Achando importante o aluno perguntar o que a pesquisadora estava fazendo ali. (na sala)</p> <p>(175-L) Não percebendo (o aluno perguntar à pesquisadora)</p> <p>(176-L) Dando atenção (a pesquisadora) para o aluno.</p> <p>(177-L) Gostando (do trabalho da pesquisa)</p> <p>(178-L) Sendo a pesquisadora uma parede.</p> <p>(179-L) Não conversando, (a pesquisadora) não chamando a atenção dos alunos no início (responder aos questionamentos dos mesmos)</p> <p>(180-L) Não podendo (a pesquisadora) fazer nada (na sala)</p> <p>(181-L) Mostrando (a pesquisadora) para ele (o aluno) que estava fazendo tarefa. (o registro)</p> <p>(182-L) Respeitando (os alunos) o trabalho da pesquisadora e o da professora.</p> <p>(183-L) Sendo um trabalho de regras, de obediência (com a turma)</p> <p>(184-L) Não gostando do trabalho (dentro de sala) por causa da conversa (dos alunos)</p> <p>(185-L) Mesmo sendo um trabalho com crianças os alunos tem que perceber que tudo tem regras e que o resultado (do trabalho) depende do comportamento deles (dos alunos)</p> <p>(186-L) Observando (os alunos) que tudo é troca.</p> <p>(187-L) Fazendo assim (o que foi pedido pela professora) vai acontecer assim, se não fizer vai ser um desastre (o comportamento dos alunos).</p> <p>(188-L) Percebendo os alunos (que se comportarem terão em troca a brincadeira) e melhorado bastante (o comportamento)</p> <p>(189-L) Estando mais tranqüilos (os alunos) a cada dia que passa.</p> <p>(190) Dando nota zero para a turma no início do trabalho dentro da sala.</p> <p>(191-L) Pedindo para as mães falar com ela (a professora) sobre qualquer coisa que envolva o aluno antes de procurar e escola.</p> <p>(192-L) Dando liberdade (para as mães) falarem com ela (a professora)</p> <p>(193-L) Sentindo quando a mãe olha para ela (a professora) de cara ruim.</p> <p>(194-L) Sendo recíproca a aceitabilidade da professora com as mães e vice-versa.</p> <p>(195-L) Sendo uma troca (uma conquistar a outra – professora e mãe)</p> <p>(196-L) Não estando nota dez (a turma)</p> <p>(197-L) Estando com nota oito (a turma)</p> <p>(198-L) Melhorando bastante a disciplina (comportamento) dos meninos (os alunos).</p> <p>(199-L) Sentando (os alunos)</p> <p>(200-L) Andando em fila (os alunos)</p> <p>(201-L) Não sendo essencial (a exigência do comportamento exemplar) mas sendo norma da escola (que o aluno esteja comportado)</p> <p>(202-L) Estando eles (os alunos) muito tranqüilos.</p>
--	--

começa com ...” Achei bonitinho ele falar que o nome do pai começa com ...⁽²⁰³⁾. Daí falei, “..., olha como ele falou.” Daí ela falou “É, ..., e como que termina?” Daí ele falou “Com O”. Então você vê já ta associando. Então hoje eu darei 8 pra turma.⁽²⁰⁴⁾ Não dou 10 porque ainda faltam muitos pais pra estarem vindo⁽²⁰⁵⁾. Pais de meninos repetente pra ta vindo conversar.⁽²⁰⁶⁾ senão vai tomar bomba e aí complica a situação⁽²⁰⁷⁾, mas... já ta dando pra eles renderem bastante no pedagógico.⁽²⁰⁸⁾ Melhorou bastante⁽²⁰⁹⁾.

(Pesq): Como é que você vê esta questão da norma?

(Prof): Vou olhar no relógio⁽²¹⁰⁾, ta?

(Pesq): Como é que você vê esta questão da norma da escola?

(Prof): É complicado⁽²¹¹⁾, porque se não tem essa norma a escola não anda⁽²¹²⁾, é como se fosse braços e pernas da escola.⁽²¹³⁾ eles precisam dessa ferramenta, porque a direção só tem 3 pessoas e... cada vez mais eu vejo que elas estão ficando sobrecarregadas.⁽²¹⁴⁾ no sentido de... supervisor não quer vestir a camisa⁽²¹⁵⁾, sabe? Trabalhar com o menino. O supervisor corrige o caderno do menino. O supervisor critica o erro do aluno mas não trabalha com o aluno⁽²¹⁶⁾, então eu acho assim, que elas precisam dessa ferramenta pra ta caminhando melhor⁽²¹⁷⁾. Não sei se é o necessário.⁽²¹⁸⁾ não sei se é a única saída⁽²¹⁹⁾, mas é necessário que seja assim, senão não anda.⁽²²⁰⁾

(Pesq): Hum, hum.

(Prof): Elas estão sendo chamadas agora, tudo que acontece agora... porque antes na escola, quem tomava conta da disciplina, dessa parte de disciplina de aluno era a supervisora. O ..., a ..., a ..., e a Agora não, tudo que acontece... elas só cuida do pedagógico, cuidam, né? Entre aspas⁽²²¹⁾. É... parte de doença, de disciplina, é com a direção⁽²²²⁾. Acaba sobrecarregando, que tem a parte de papelada pra lidar, então que acho que é uma ferramenta necessária mesmo.⁽²²³⁾

(Pesq): Está quase dando a sua hora, vamos falar um pouquinho sobre a atividade que você deu naquele dia. Como é que chama aquela atividade?

(Prof): Uai, tem que ter nome? (Grande risada)

(Pesq): Não, assim, é de formar palavras?

(Prof): É uma atividade para formar palavra, tem de formar as frases que não deu... não alcancei o objetivo que eu propus naquele dia não⁽²²⁴⁾. É ... os menino tava muito solto⁽²²⁵⁾, falando muito⁽²²⁶⁾, eu fiquei meio perd⁽²²⁷⁾... eu já tava nervosa porque chega não tem carteira.⁽²²⁸⁾ até que cê arruma, foi muito confuso⁽²²⁹⁾, mas mesmo assim surgiu um efeito depois⁽²³⁰⁾. Porque com aquelas sílabas que eu trabalhei pra formar palavra⁽²³¹⁾, com aquelas sílabas nós formamos palavrinhas que eu trabalhei a semana inteira e ainda vai mais uma semana⁽²³²⁾, porque os menino ainda não tão dominando⁽²³³⁾. Mas ajudou muito porque é um material concreto que o menino vê⁽²³⁴⁾, e eu sugeri ... num envelope tem doze palavras que eu dei que eles podiam ta seguindo elas. Eles formaram outras palavrinhas⁽²³⁵⁾. Então você vê eles não ficaram presos só naquilo⁽²³⁶⁾. A criatividade deles foi além.⁽²³⁷⁾

(Pesq): Hum, hum.

(Prof): Então foi um trabalho de formar palavras e chega nas frases e das frases um texto. Não chegamos no texto ainda, estamos nas frases.

(Pesq): Foi o primeiro dia que você alterou a estrutura...

(Prof): (Interrompendo). Foi o segundo dia.

(Pesq): ... a estrutura da sala?

(Prof): Segundo dia. Hoje é o 3º dia⁽²³⁸⁾ e é... é... muito complicado trabalhar daquele jeito, daquela maneira⁽²³⁹⁾ eu sei que não funcionou⁽²⁴⁰⁾. Então eu vou trabalhar na rodinha e hoje não foi em grupo nem de dois nem de três. Foi U, todo

(203-L) Achando bonitinho ele (o aluno) falar que o nome do pai começa com P....

(204-L) Dando nota oito para a turma hoje.

(205-L) Não dando dez para a turma porque faltam a vinda de alguns pais na escola.

(206-L) Faltando os pais dos meninos (os alunos) repetentes vir conversar (com a professora).

(207) Complicando a situação se o aluno tomar bomba.

(208) Dando para eles (os alunos) renderem bastante no pedagógico.

(209-L) Melhorando bastante (o rendimento dos alunos no pedagógico).

(210-L) Olhando no relógio (a professora)

(211-L) Sendo complicado (a questão da norma imposta pela escola)

(212-L) Não tendo a norma a escola não anda.

(213-L) Sendo (a norma) os braços e as pernas da escola.

(214-L) Vendo que elas (a direção) estão ficando sobrecarregados.

(215-L) Não querendo o supervisor vestir a camisa (trabalhar com o aluno)

(216-L) Criticando o erro do aluno (o supervisor) mas não trabalha com ele (o aluno)

(217-L) Achando que elas (a direção) precisa da ferramenta (das normas) para estar caminhando melhor.

(218-L) não sabendo se é o necessário (só as normas para a escola funcionar)

(219-L) Não sabendo se é a única saída (uso das normas)

(220-L) Sendo necessário que seja assim (um funcionamento através das normas) porque senão não anda (a escola).

(221-L) Cuidando (as supervisoras) somente do pedagógico entre aspas.

(222-L) Cuidando da disciplina a direção.

(223-L) Achando que é (as normas) uma ferramenta necessária mesmo.

(224) Não alcançando objetivos com a atividade proposta no dia (formar palavras e frases)

(225-L) Estando os meninos (os alunos) muito solto.

(226-L) Falando muito (os alunos)

(227-L) Ficando perdida (a professora com a conversa dos alunos)

(228-L) Estando nervosa porque as carteiras não chegam.

(229-L) Sendo muito confuso (até que arruma as carteiras do alunos e começa a aula)

(230) Surgindo um efeito mesmo assim (com a atividade de formar palavras e frases)

(231) Trabalhando com as sílabas para formar palavras

(232) Trabalhando com as sílabas na formação de palavras durante duas semanas.

(233) Não dominando ainda os meninos (os alunos a formação de palavras a partir de sílabas)

(234) Ajudando muito porque é um material concreto que o menino (o aluno) vê.

(235) dando um envelope para eles (os alunos) com sílabas que formavam doze palavras e eles (os alunos) formaram outras.

(236) Não ficando presos naquilo (formar as palavras pré determinadas)

(237-L) Indo além a criatividade deles (dos alunos).

(238) Sendo o 3º dia que mudou a estrutura da sala.

(239) Sendo complicado trabalhar daquela maneira (em forma de U)

(240-L) Sabendo que não funcionou (a estratégia de colocar os alunos sentado em dupla ou em grupo)

<p><u>mundo perto, sem escolher colega</u>(241), porque eu <u>tive o maior problema com o ...</u>(242), <u>ele não aceita o ...</u>(243) <u>Não descobri o porquê até hoje mas ele não aceita o ...</u>(244). <u>Ele gosta do ... mas não aceita o ...</u>(245), <u>o ... é super carinhoso</u>(246). <u>É birrento</u>(247). <u>Se você não faz o que ele quer, ele chora (ênfatizando). Ele engatinha igual neném</u>(248). <u>Mas, eu não vou trabalhar mais em grupo nem de três nem de quatro</u>(249). <u>Ou é em dois, em U ou na rodinha</u>(250) <u>Não funcionou</u>(251). <u>Eu não gostei</u>(252).</p> <p>(Pesq): <u>Aquela atividade deu certo?</u></p> <p>(Prof): <u>Deu certo, deu certo mas com muito trabalho</u>(253) <u>Eu tive que continuar... A atividade foi proposta até na hora do recreio e eu fui até cinco e meia pra formar palavra e começar a formar frase porque não deu, o barulho foi muito</u>(254), <u>eles não aceitavam uns aos outros</u>(255), <u>não queria. Então eu acho que num grupo maior vai ser melhor</u>(256)</p> <p>(Pesq): <u>Você pretende repeti-la?</u></p> <p>(prof): <u>De três não. De grupo de três não</u>(257). <u>Ou é no grupão que nem ta lá em U, né? Ou então é na rodinha</u>(258). <u>Em grupo de 3 não dá pra repetir mais não. Não por enquanto.</u></p> <p>(Pesq): <u>Hum, hum. Tem mais alguma coisa que você queira comentar desse registro? Seu horário está mais corrido hoje, né?</u></p> <p>(Prof): <u>È, hoje eles apertaram. Não</u>(259).</p> <p>(Pesq): <u>Se por acaso você se lembrar de mais alguma coisa, a gente pode estar conversando mais. Quero ver com você agora, eu vou estar observando a sua sala na sexta feira, porque a outra professora está tendo um problema de eu estar entrevistando ela na quarta feira, porque ela vem agora depois de você e ela acaba ficando sem o recreio. Ela não está descansando.</u></p> <p>(Prof): <u>Hã, Hã.</u></p> <p>(Pesq): <u>Então ela achou melhor eu vir na sexta feira, no horário do módulo dela, porque no horário do módulo dela uma professora tem de estar lá. Então, eu vou observa-la hoje e venho entregar o negócio dela amanhã para eu estar conversando com ela na sexta feira e aí eu já aproveitaria para observar você na sexta feira. Trago sua observação digitada na segunda e a gente conversa na quarta.</u></p> <p>(Prof): <u>Daí você vai entrar na sala toda sexta?</u></p> <p>(Pesq): <u>Por enquanto é se não tiver nenhum problema. Tem algum problema a gente ficar alterando assim?</u></p> <p>(Prof): <u>Não, não tem</u>(260). <u>Não, por enquanto ainda não. Daqui há pouco, porque agora que eu vou começar a trabalhar com eles , então assim, vamo vê como é que é. Eles estão tão adestrados a trabalhar em fila que quando muda, eles têm dificuldade</u>(261) <u>então... é... se você quiser estar observando só isso para ver o que pode ta fazendo. Mas eu já vi que deu resultado trabalhar em grupão. No U</u>(262).</p> <p>(Pesq): <u>Você quer que eu observe o trabalho de uma forma diferente que não seja a fila.</u></p> <p>(Prof): <u>Pra poder ver se eles tiram um pouco disso de ficar... é... só no ... para ver se eles...mesmo que a atividade foi conturbada, com barulho, quando você vem, com móvel caindo, carteira caindo... "O que que a quer que eu faça? Passe super bonder nos moveis?"</u></p> <p>(Pesq): <u>Breve risada.</u></p> <p>(Prof): <u>Por que é complicado, é barulho</u>(263). <u>Também faz parte</u>(264) <u>não tem como eu ... eu diminuir esse barulho não.</u>(265) <u>Hoje ta... se fosse um dia que você tivesse observando, você ia vê o tanto que o resultado ta sendo... eles estão ficando calados</u>(266), <u>não ta arrastando carteira</u>(267), <u>assim, ta super tranquilo</u>(268). <u>Então vai dar... tudo que eu propus trabalhar hoje vou trabalhar tranquilo</u>(269), <u>vai sobrar tempo pra brincar</u>(270), <u>porque daí a gente negocia</u>(271), <u>né? Sobrou tempo eles brincam, a quadra tava ocupada hoje, mas eles brincam fora da sala de aula. Tudo eu compenso</u>(272). <u>Tudo</u></p>	<p>(241-L) <u>Estando todo mundo perto (os alunos) sem escolher com quem sentar (o colega)</u></p> <p>(242-L) <u>Tendo o maior problema com o aluno.</u></p> <p>(243-L) <u>Não aceitando (o aluno) o D....</u></p> <p>(244) <u>Não descobrindo até hoje porque ele (M....) não aceita o D....</u></p> <p>(245-L) <u>Aceitando (M...) o W... e não aceitando o D...r.</u></p> <p>(246-L) <u>Sendo D... super carinhoso.</u></p> <p>(247-L) <u>Sendo (D...) birrento</u></p> <p>(248-L) <u>Engatinhando igual neném (o D...)</u></p> <p>(249) <u>Não trabalhando mais em grupo nem de três nem de quatro (alunos sentados juntos)</u></p> <p>(250) <u>Trabalhando de dupla, em forma de U ou em rodinha (com a turma)</u></p> <p>(251) <u>Não funcionando (trabalhar com os alunos em grupo)</u></p> <p>(252) <u>Não gostando (a professora de trabalhar com a turma em grupo)</u></p> <p>(253) <u>Dando certo (a atividade de formar palavras) mas com muito trabalho.</u></p> <p>(254) <u>Não dando certo (a atividade de forma palavras) porque o barulho foi muito.</u></p> <p>(255-L) <u>Não aceitando (os alunos) uns aos outros.</u></p> <p>(256) <u>Achando que num grupo maior vai ser melhor (trabalhar a atividade de formar palavras com as sílabas)</u></p> <p>(257) <u>Não pretendendo repetir (a atividade de formar palavras) em grupo de três (alunos juntos)</u></p> <p>(258) <u>Pretendendo trabalhar (a atividade de formar palavras) com os alunos num grupão ou em forma de U.</u></p> <p>(259-L) <u>Não tendo mais o que comentar do ROb.</u></p> <p>(260-L) <u>Não tendo problema mudar o dia da observação.</u></p> <p>(261-L) <u>Estando eles (os alunos) tão adestrados a trabalhar em fila que quando muda eles (os alunos) têm dificuldade.</u></p> <p>(262-L) <u>Vendo que deu resultado trabalhar (com os alunos) em grupão, em forma U.</u></p> <p>(263-L) <u>Sendo complicado o barulho (que os alunos fazem com os móveis).</u></p> <p>(264-L) <u>Fazendo parte (ter o barulho)</u></p> <p>(265-L) <u>Não tendo como diminuir o barulho (que os alunos fazem)</u></p> <p>(266-L) <u>Estando calados (os alunos com o nova forma de organizar as carteiras, em forma de U)</u></p> <p>(267-L) <u>Não estando arrastando (os alunos) a carteira.</u></p> <p>(268-L) <u>Estando super tranquilo (os alunos)</u></p> <p>(269-L) <u>Trabalhando tudo o que propôs hoje (para a turma) de forma tranquila.</u></p> <p>(270-L) <u>sobrando tempo para brincar (com os alunos).</u></p> <p>(271-L) <u>Negociando com os alunos (para poder desenvolver seu trabalho em sala).</u></p> <p>(272-L) <u>Compensando tudo (compensando com brincadeiras conforme o comportamento dos alunos em sala)</u></p>
--	--

<p><u>que eles falam eu compenso com alguma brincadeira</u>⁽²⁷³⁾. <u>Eles gostam muito de vir pra fora, pra ta,</u>⁽²⁷⁴⁾ né? <u>Vendo que é importante eles colaborar.</u>⁽²⁷⁵⁾</p> <p>(Pesq): Esse negócio de eu colocar “ruído de conversa aumenta, ouve-se ruído de móveis arrastando”. Você acha que isso te incomoda?</p> <p>(Prof): Não, <u>assim quando eu leio, a primeira leitura que eu faço eu penso assim, “nossa, eu acho que a ... pensa que eu não tenho... é ... domínio da turma.”</u>⁽²⁷⁶⁾ A primeira vez que eu leio o relatório eu penso assim, <u>mas depois não, é tranquilo.</u>⁽²⁷⁷⁾ “gente, mas isso acontece”. Mesmo que eles estejam trabalhando tem hora que arrasta uma carteira, uma hora cai um lápis, depois não. A primeira vez que eu dô uma lida, porque eu leio passando o olho, porque eu <u>fico doidinha pra saber do que aconteceu, sabe?</u>⁽²⁷⁸⁾</p> <p>(Pesq): Risos.</p> <p>(Prof): <u>Eu leio rapidinho</u>⁽²⁷⁹⁾, <u>depois a segunda, a terceira,</u>⁽²⁸⁰⁾ <u>até hoje eu já li.</u>⁽²⁸¹⁾ <u>É um material que está me ajudando, sabe</u>⁽²⁸²⁾? <u>Não sei se é esta a intenção não mas... mesmo que não seja está me ajudando muito.</u>⁽²⁸³⁾ <u>Eu leio e melhoro o que eu fiz</u>⁽²⁸⁴⁾ <u>e que não foi 100%, eu mudo a estratégia</u>⁽²⁸⁵⁾. <u>Então está sendo muito produtivo</u>⁽²⁸⁶⁾.</p> <p>(Pesq): Que bom. Que hora que você quer que eu entre na sua sala terça feira?</p> <p>(prof): O que você falar, tal hora é tal hora. <u>Não vou nem estipular hora</u>⁽²⁸⁷⁾, eu vou vir tal hora, pronto.</p> <p>(Pesq): Provavelmente eu vou entrar às 3 e meia, porque 3 e 50 eu tenho que conversar com a Eu espero eles irem para o recreio e voltar, eles voltam 3 e 15, não é?</p> <p>(prof): <u>Dá só esses minutinhos pra eles, porque se você entrar com eles em pé, não senta mais não</u>⁽²⁸⁸⁾.</p> <p>(Pesq): Ta.</p> <p>(Prof): <u>Mas está um sucesso a turma</u>⁽²⁸⁹⁾. <u>Muito bonitinho,</u>⁽²⁹⁰⁾ <u>eu vou estar conversando com a, porque a ... está meia rebelde com a direção da escola, porque falta professor e ela tem de estar mexendo em horário, então, eu vou ta conversando mais de perto pra ver, pra elas ta vendo o trabalho,</u>⁽²⁹¹⁾ <u>né, ver quem vai continuar,</u>⁽²⁹²⁾ <u>se vai ser eu mesma... Aquele ali é o A...? Eu fico parecendo a policia vigiando ele.</u>⁽²⁹³⁾</p> <p>(Pesq): É o A..., né?</p> <p>(prof): Ta vendo? <u>Um minuto que eu saio da sala, elas não falam a mesma linguagem com eles</u>⁽²⁹⁵⁾. <u>Eles ficam soltos</u>⁽²⁹⁴⁾, eles... <u>é complicado</u>⁽²⁹⁶⁾.</p> <p>(Pesq): Você já conversou isso com eles?</p> <p>(Prof): Já conversei, sabe? Mas... é... se elas não... e eu brinco com eles, sabe? <u>Não é falar que passo a mão na cabeça deles porque eu brigo até com eles, mas eles obedecem</u>⁽²⁹⁷⁾. <u>Elas não saem para ir ao banheiro mais sem ficar pedindo</u>⁽²⁹⁷⁾, mas quando é outro professor, é daquele jeito. Não sei o que aconteceu, vou ver com ele.</p> <p>(Pesq): Então ta, seu horário também já deu. Sexta às 3 e meia eu estou na sua sala. Te agradeço pela paciência.</p> <p>(Prof): Ta vendo todo mundo que (...) <u>no corredor já vai brigando com eles,</u>⁽²⁹⁸⁾ <u>É muito complicado...</u></p> <p>(Pesq): É um trabalho que você vai ter que fazer com a escola também.</p> <p>(Prof): É. Eu pedi, antes de conversar com os pais eu não quis conversar com a ... nem com ninguém para não passar a mão. Agora que eu já conversei vou conversar com a ..., com a ... que é mais tranquila para ver porque <u>eu também sou contra ocorrência</u>⁽²⁹⁹⁾, <u>não gosto de ocorrência,</u>⁽³⁰⁰⁾ para ver o que pode ser feito com os menino. Mas vai dar certo. Obrigada.</p> <p>Término: 14hs45min</p>	<p>(273-L) Falando (conversando, os alunos) e sendo compensando com brincadeiras.</p> <p>(274-L) Gostando de vir para fora (os alunos, da sala)</p> <p>(275-L) Sendo importante eles (os alunos) colaborar.</p> <p>(276-L) Fazendo a primeira leitura (do ROb) pensa que a pesquisadora crê que não tem (a professora) domínio da turma.</p> <p>(277-L) Sendo tranquilo depois que lê o ROb.</p> <p>(278-L) Ficando doidinha (para ler o ROb) para saber o que aconteceu (na sala)</p> <p>(279-L) Lendo rapidinho (o ROb)</p> <p>(280-L) Lendo (o ROb) a segunda, a terceira vez.</p> <p>(281-L) Lendo (o ROb) no dia da entrevista reflexiva.</p> <p>(282-L) Sendo (o ROb) um material que está ajudando a professora.</p> <p>(283-L) Não sabendo se é essa a intenção (da pesquisa) mas não sendo esta ajudando muito (a professora)</p> <p>(284-L) Lendo (o ROb) e melhorando o que faz (a professora)</p> <p>(285-L) Não sendo cem por cento o trabalho que propõe para a turma, muda a estratégia (de trabalho)</p> <p>(286-L) Sendo muito produtivo (o trabalho da pesquisa).</p> <p>(287-L) Não estipulando hora (para a pesquisadora entrar na sala dela)</p> <p>(288-L) Pendindo (para a pesquisadora) uns minutinhos para eles (os alunos) se sentem.</p> <p>(289-L) Estando um sucesso a turma.</p> <p>(290-L) Estando muito bonitinho (a turma)</p> <p>(291-L) Indo conversar com M... para ela esta vendo o trabalho (que está sendo feito na sala)</p> <p>(292-L) Vendo (com M...) quem vai continuar (o trabalho com a turma)</p> <p>(293-L) Parecendo policia (a professora) vigiando ele (W...)</p> <p>(294-L) Saindo um minuto da sala e eles (os alunos) ficam soltos.</p> <p>(295-L) Não falando (as outras professoras) a mesma linguagem com eles (os alunos)</p> <p>(296-L) Sendo complicando as outras professoras não falar a mesma linguagem que ela (a professora)</p> <p>(297-L) Não saindo mais (os alunos) para ir ao banheiro sem pedir.</p> <p>(298-L) Brigando com eles (os alunos) as pessoas que passam no corredor</p> <p>(299-L) Sendo contra ocorrência (para os alunos)</p> <p>(300-L) Não gostando de ocorrência (para os alunos)</p>
---	--

APÊNDICE C – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO

Primeiro Momento:

REFLEXÕES DA PROFESSORA ACERCA DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Categorias	Sub categorias	Códigos
<u>EM</u> <u>RELAÇÃO</u> <u>AOS</u> <u>ASPECTOS</u> <u>ORGANIZA-</u> <u>CIONAIS E</u> <u>INTERACI-</u> <u>ONAS DO</u> <u>CONTEXTO</u> <u>ESCOLAR.</u>	1- Acusando a falta de assessoria da equipe pedagógica escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Não sabendo a quem recorrer para pedir ajuda - Não recebendo apoio do supervisor. - Escola não oferecendo estrutura material e pessoal para professora desenvolver atividades. - Escola não oferecendo apoio para professora resolver problemas comportamentais dos alunos. - Sentindo falta de comunicação entre professora e a equipe pedagógica - Tendo que prestar contas do seu trabalho para os responsáveis na escola. - Lidando com as falhas na organização burocrática escolar, como carga horária excessiva, falta de pagamento, etc.
	2-Sentindo falta de apoio entre seus pares (as outras professoras)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de troca/parceria de conhecimento entre as professoras. - Sendo criticada pelas colegas em relação as atitudes com os alunos. - Sentindo-se influenciada pela opinião de outras professoras. - Reprovando as atitudes das outras professoras que trabalham com seus alunos.
	3- Observando falhas na comunicação entre os profissionais da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo sua aula interrompida pelas outras professoras - Não sendo informada dos acontecimentos que ocorreram em sua sala no dia de módulo. - Avaliando falta de interdisciplinaridade entre o trabalho do grupo de professoras.
	4 - Sentindo-se incompetente no desempenho da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Sentindo-se frustrada e impotente no desenvolvimento do trabalho. - Não acreditando em seu potencial. - Sentindo-se insegura em relação ao trabalho com alunos difíceis. - Acreditando que os resultados negativos interferem no processo de mudanças de atitudes.

<u>EM</u> <u>RELAÇÃO</u> <u>AOS</u> <u>ASPECTOS</u> <u>INTERAÇÃO-</u> <u>NAIS EM</u> <u>SALA DE</u> <u>AULA</u>	5-Lidando com o comportamento indisciplinado dos alunos:	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliando que controla muito os alunos. - Alunos não prestando atenção na aula. - Alunos não obedecendo a professora. - Alunos não respeitando as regras da escola. - Alunos saindo da sala durante a aula. - Alunos conversando muito em sala. - Indisciplina dos alunos interferindo no trabalho dentro da sala.
	6-Lidando com alunos com muitas dificuldades.	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos reclamando das atividades desenvolvidas pela professora. - Alunos apresentando dificuldades para desenvolver tarefas. - Alunos solicitando atenção individual da professora.
	7- Observando dificuldades dos alunos interagirem cooperativamente e entre si.	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos não cooperando entre si ou com a professora. - Alunos não interagindo entre si.

<u>EM</u> <u>RELAÇÃO ÀS</u> <u>INTERA-</u> <u>ÇÕES</u> <u>ESTABELE-</u> <u>CIDAS COM</u> <u>A FAMÍLIA</u> <u>DO ALUNO.</u>	8- Notando a ausência de participação da família na escola.	<ul style="list-style-type: none"> - A família não atendendo aos chamados da professora. - A família não se interessando pela vida escolar de seus filhos. - A família não ajudando nas tarefas de casa.
	9- Tendo que lidar com expectativas da família.	<ul style="list-style-type: none"> - A família desaprovando o trabalho da professora. - A família cobrando atitudes da professora

Segundo Momento:

PROFESSORA PARTICIPANDO DO PROCESSO DE PESQUISA

Categorias	Sub categorias	Códigos
<u>VIVENCIANDO SENTIMENTOS/ EMOÇÕES AO LONGO DA PESQUISA</u>	10– Sentindo-se aflita/ansiosa com a presença da pesquisadora.	<ul style="list-style-type: none"> – Afligindo-se mais no começo da pesquisa. – Tendo receio em relação a presença da pesquisadora na sala. – Sentindo-se perseguida com a presença da pesquisadora. - A presença da pesquisadora suscitando cobrança de atitudes profissionais dos outros educadores da escola.
	11– Sentindo medo ao ler o Registro de Observações:	<ul style="list-style-type: none"> - Sentindo receio em ler o ROb. - Assustando-se ao ler o ROb. - Sentindo medo do R.Ob. ser lido por outra pessoa.
	12– Sentindo medo do uso do gravador	<ul style="list-style-type: none"> - O gravador representando uma ameaça em relação ao seu trabalho. – Autorizando o uso do gravador.
	13– Afligindo-se com o comportamento de indisciplina do aluno na presença da pesquisadora.	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno não se comportando bem. – Procurando controlar o comportamento dos alunos. – Sentindo-se menos aflita quando passa a confiar na pesquisadora.
	14– A participação na pesquisa interferindo na vida particular da professora:	<ul style="list-style-type: none"> – Quando os resultados do trabalho da pesquisa trazem reflexos para o ambiente familiar da professora. (Quando a filha da profa faz questão de ler todos os ROb's e comenta com a mãe sobre o seu trabalho)
	15- Sentindo-se parceira da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> - Passando a ver a pesquisadora como parceira em seu trabalho com os alunos. – Procurando contribuir com o trabalho da pesquisadora.
<u>EM RELAÇÃO AO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO</u>	16- O registro de observação fornecendo novas informações sobre a sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> – Apontando a quantidade de informações e detalhes registrados. – Selecionando apenas algumas informações do Registro de Observação para ler (em função do interesse) – Avaliando as informações dos alunos mais mencionados no Registro de Observação. – Analisando as atitudes dos alunos após ler o Registro de Observação.

Terceiro Momento:

**PROFESSORA MODIFICANDO O PENSAR E O AGIR EM SALA DE AULA EM FUNÇÃO
DA ENTREVISTA REFLEXIVA A PARTIR DO REGISTRO DE OBSERVAÇÃO.**

Categorias	Sub categorias	Códigos
<u>SENTINDO-SE MAIS AUTÔNOMA NA TOMADA DE ATITUDES</u>	17- Tendo mais iniciativas para solucionar problemas do cotidiano escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Atender os alunos no horário do almoço. - Providenciar recursos pedagógicos. - Lidar com limitações do espaço físico. - Tendo iniciativa em relação a falta de recursos materiais
	18- Criando novas estratégias na execução das suas atividades em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Esforçando-se para compreender a real dificuldade do aluno. - Estabelecendo um planejamento a partir de atividades extra classe. - Tendo esperanças em relação ao trabalho que esta desenvolvendo com a turma.

<u>MODIFICANDO PADRÕES INTERACIONAIS EM SALA DE AULA</u>	19– Reconhecendo a importância dos alunos interagirem entre si ao longo do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos diretos para cada aluno - Idas freqüentes as mesas de cada aluno - Aumento de solicitações para que os alunos participem da aula
	20- Criando estratégias para resolver o problema do comportamento disciplinar dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> -Tendo a conversa como um caminho no processo de aprendizagem
	21 - Diminuindo controle disciplinar sobre alunos	<ul style="list-style-type: none"> -Desejando ser menos controladora. -Modificando a forma de agir com os alunos.
	22– Organizando os alunos desenvolvendo para desenvolver atividades em grupo	<ul style="list-style-type: none"> – Formando dupla de alunos : - Mudando os alunos de lugar - Mudando os alunos de lugar - Colocando os alunos em dupla - Organizando as mesas e as cadeiras em forma de “U”.
	23- Aumentando momentos de interação direta com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos diretos para cada aluno - Idas freqüentes as mesas de cada aluno – Tendo a conversa como um caminho no processo de aprendizagem
	24 – Reconhecendo e elogiando os comportamentos adequados dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> – Quando os alunos prestam atenção nos momentos de explicação - Conversando mais com o aluno. - Gostando de ser mais brincalhona/desdobrando.
	25 – Estimulando comportamentos cooperativos entre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Colocando os alunos em dupla - Aluno forte ajudando aluno fraco; - Aluno agitado com aluno calmo; - Aluno ajudando aluno.
	26- Construindo vinculo afetivo positivo com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Conversando mais com o aluno. - Conversa com o aluno sobre sua vida pessoal. - Gostando de ser mais brincalhona/desdobrando. - Sensação de maior intimidade com os alunos.

<u>OBSERVANDO MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS</u>	27 – Alunos prestando mais atenção nos momentos de explicação da atividade	
	28 – Alunos esforçando-se para realizara as tarefas solicitadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando os alunos desenvolvem as tarefas dentro de sala de aula. - Quando os alunos trazem as tarefas de casa pronta para a sala de aula
	29 – Alunos com comportamentos disciplinares mais adequados em sala.	<ul style="list-style-type: none"> - Percebendo alunos mais cordatos - Redução de episódios indisciplinares - Diminuição de comportamentos agressivos entre professor e aluno e entre aluno e alunos. - Aumento de comportamentos adequados a tarefa.

<u>RECONHECENDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO COM OS OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA</u>	30- Recebendo reconhecimento/elogios dos colegas pelo seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando recebe elogios por parte dos outros professores. - Em relação a opinião dos colegas sobre seu trabalho. (diante de críticas ouvidas) - Quando o apoio das outras professoras resulta na efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
	31 – Sentindo-se apoiada pela equipe pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo a escola como parceira na execução do seu trabalho com a turma. - Quando reconhece os bons resultados do seu trabalho.
	32 –Sendo mais tolerante às interferências externas ao seu trabalho em sala .	

<u>APONTANDO MUDANÇAS NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO</u>	33- Família vindo a escola para comentar sobre trabalho da professora.	– Quando recebe um retorno da família e do aluno sobre seu trabalho em sala
	34- Recebendo elogios da família do aluno.	
	35- Implementando novas estratégias para efetivar a participação da família na escola	

<u>REVELANDO CONCEPÇÕES TEÓRICAS</u>	36 – Reconhecendo a importância do papel da escola na vida/desenvolvimento do aluno.	
	37 –Relacionando as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano com limitações da estrutura escolar.	
	38 – Destacando a importância do trabalho interdisciplinar entre os professores (um trabalho em parceria com os outros professores da turma).	
	39-Reconhecendo na família um importante suporte no processo de ensino-aprendizagem.	
	40- Reconhecendo a importância da participação da família na parceria para a resolução dos problemas de comportamento dos alunos	
	41-Relacionando a formação do vínculo afetivo e emocional entre professor/aluno com a efetivação do processo de aprendizagem.	

ANEXO

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Nº 357/05



Universidade Federal de Uberlândia
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
 Av. João Naves de Ávila, nº 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
 CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Nº 357/05

Registro CEP: 245/05

Projeto Pesquisa: *"Formação continuada e a psicologia escolar: entrevista reflexiva a partir do registro de observação e a implementação de uma nova estratégia"*

Pesquisador Responsável: Kátia Rodrigues Sales Costa

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Projeto aprovado

Uberlândia, 13 de dezembro de 2005.

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
 Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador:

(Para parecer Aprovado ou Aprovado com Recomendações)

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma da Res. 196/96 CNS.