

Práticas Inovadoras na Escola: formação e acompanhamento de uma professora com experiências dialógicas

*Innovative School Practices: training and monitoring
a teacher with dialogic experiences*

*Prácticas Innovadoras en la Escuela:
formación y acompañamiento de una profesora
con experiencias dialógicas*

*Raquel Saad de Avila Morales**

*Fabiola Freire Saraiva Melo***

*Arthur Argondizo Gonçalves****

Resumo

A presente pesquisa-ação buscou refletir sobre a capacitação e formação de uma professora de 4º ano da rede pública de ensino, na implementação de práticas pautadas nos princípios do diálogo e da democracia. O objetivo da pesquisa foi oferecer apoio e subsídio à professora para que ela pudesse dar continuidade à implementação de “assembleias de classe” e “oficinas lúdicas psicoeducativas” em sua sala de aula, bem como refletir sobre seu modo de apropriação de tais recursos. Foram realizados encontros semanais com a professora durante o período de um semestre letivo, oferecendo subsídio teórico, espaço de conversa e debate, além do acompanhamento de algumas de suas atividades dentro da sala de aula. Foram muitas as dificuldades enfrentadas pela professora, como mediar sozinha as atividades previstas

* Mestranda no Programa de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP, aluna de graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: raquelmorales88@hotmail.com

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde. Departamento de Métodos e Técnicas em Psicologia. E-mail: fabiolafreire12@gmail.com

*** Aluna de graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: arthurargondizo@gmail.com

pela pesquisa e mudar sua postura - muitas vezes autoritária - em relação aos alunos. Contudo, professora e alunos relataram perceber mudanças na sua relação, bem como na relação entre os próprios alunos. Apesar de não podermos afirmar que a professora deixou de reproduzir práticas violentas, foi notável sua iniciativa e tentativa de mudança. Ela inclusive relatou compartilhar sua experiência com práticas dialógicas com outras pessoas para além do contexto escolar.

Palavras chave: *formação de professor; educação dialógica; assembleia escolar; oficina lúdica psicoeducativa; psicologia fenomenológica.*

Abstract

This research sought to reflect on the qualification and training of a 4th grade teacher in public education, giving support with the implementation of practices based on the principles of dialogue and democracy. The goal of research was offer support to the teacher to continue the implementation of “school assemblies” and “ludic psychoeducational workshops” in her classroom and reflect on how she absorbed these resources. Meetings were held weekly with the teacher during a half-year period, offering theoretical background and space for debate. In addition, the researchers followed closely some of their activities in the classroom. The teacher faced several difficulties to change her attitude, such as mediating by herself the activities and to change her frequent authoritarian attitude towards students. However, there were reports about changes in the relationship between the teacher and her students and between the students themselves as well. Although we cannot say that the teacher stopped reproducing violent practices, her initiative to change was noteworthy. She even reported that she shared her experience with dialogical practices with other people outside of the school.

Keywords: *teacher training; dialogic education; school assemblies; ludic psychoeducational workshops; phenomenological psychology.*

Resumen

La presente investigación buscó reflexionar sobre la capacitación y formación de una profesora del 4º año de la red pública, en la implementación de prácticas basadas en los principios del diálogo y de la democracia. El objetivo de la investigación fue ofrecer apoyo y subsidio a la profesora, para que pudiera dar continuidad a la implementación de “asambleas de clase” y “talleres lúdicos psicoeducativos” en su salón de clase, además de reflexionar sobre su modo de apropiación de tales recursos. Se realizaron encuentros semanales con la profesora durante el período de un semestre lectivo, ofreciendo subsidio teórico, espacio para charla y debate, además del acompañamiento de algunas de sus actividades dentro del aula. Fueron muchas dificultades que la profesora enfrentó, desde mediar sola las actividades previstas en la investigación hasta

cambiar su postura, muchas veces autoritaria, en relación a los alumnos. Empero, profesora y alumnos relataron cambios en la relación, así como la relación entre los propios alumnos. Aunque que no se puede afirmar que la profesora dejó de reproducir prácticas violentas, fue notable su iniciativa e intento de cambio. Ella incluso relató compartir su experiencia con prácticas dialógicas con otras personas fuera del contexto escolar.

Palabras clave: *formación del profesor; educación dialógica; asamblea escolar; taller lúdico psicoeducativo; psicología fenomenológica.*

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma pesquisa-ação¹, realizada entre agosto de 2016 e julho de 2017, que teve origem em um projeto anterior² - realizado pelos mesmos pesquisadores -, intitulado “Práticas inovadoras no cotidiano escolar: contribuições para a construção de uma educação dialógica”. Tal pesquisa investigou de que modo a introdução de práticas dialógicas inovadoras repercutiram nas atitudes de alunos e professora de uma turma de 4º ano de uma escola estadual localizada em Carapicuíba (São Paulo), especialmente no que diz respeito ao modo de lidar com os conflitos presentes no cotidiano escolar. As práticas dialógicas introduzidas foram as “assembleias de classe” e as “oficinas lúdicas psicoeducativas”, ações que têm sido estudadas e desenvolvidas desde 2012 por Fabíola Freire Saraiva Melo - orientadora desta pesquisa - a partir do estudo e contato com experiências de escolas democráticas, e que, conforme afirma Melo (2013), têm se mostrado como forma de transformar o cotidiano escolar.

Na primeira etapa da pesquisa, as práticas dialógicas foram realizadas durante o período de um ano, uma vez por semana, alternadamente - isto é, em uma semana realizávamos a “assembleia de classe” e, na outra a “oficina lúdica psicoeducativa” -, contando com a presença da professora da turma como observadora dentro da sala de aula. As atividades tiveram como proposta oferecer um espaço para que os alunos pudessem debater

1 Pesquisa intitulada “Práticas inovadoras na escola: formação e acompanhamento de uma professora com experiências dialógicas”, financiada pela Fundação Anieli e Tadeusz Ginsberg por meio do I Prêmio Tereza Maria de Azevedo Pires Sério - Téia.

2 Pesquisa de Iniciação Científica realizada na PUC-SP, entre agosto de 2015 e agosto de 2016, e financiada pelo PIBIC-CEPE.

no seu coletivo-menor (a sala de aula) questões que diziam respeito ao cotidiano escolar, a fim de formular coletivamente soluções para os diferentes conflitos que surgiam no espaço educativo.

A “assembleia escolar” é um momento organizado para que alunos, professores possam falar de questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar a convivência escolar (Puig, 2000). Procura-se estabelecer um diálogo que surge como alternativa à violência física e verbal, já naturalizada, como um modo de solução de conflitos dentro da escola.

O funcionamento das “assembleias de classe”, propostas pela pesquisa preliminar, deu-se da seguinte maneira: uma urna permanecia dentro da sala de aula durante a semana e as crianças eram incentivadas a escreverem pautas de felicitações e de críticas sobre situações vivenciadas dentro da escola. As pautas deveriam ser anônimas e não poderiam conter nenhum nome para que os conflitos fossem debatidos de forma não pessoalizada, como uma situação, sem expor nenhuma pessoa e, assim contemplasse a participação de todos no debate. Nos dias de assembleia, os pesquisadores chegavam na escola antes do horário do encontro e retiravam a urna de dentro da sala de aula para ler as pautas e organizá-las: pautas de felicitação eram separadas das de crítica e as pautas de críticas semelhantes eram agrupadas em temáticas comuns. No momento do encontro, os pesquisadores, junto com os alunos, organizavam a sala em roda e liam as felicitações em voz alta, tal como constavam no papel. Depois escreviam na lousa as temáticas levantadas - a partir das críticas colocadas na caixa - e era feita uma votação. A temática que recebesse a maior quantidade de votos era discutida naquele encontro. Normalmente, escolhia-se um aluno para fazer as inscrições de fala na lousa, organizada por ordem de mãos levantadas. Temáticas não votadas ou não debatidas suficientemente no encontro poderiam voltar a ser colocadas na urna para serem retomadas em um encontro posterior³.

3 Exemplos de felicitações escritas pelos alunos foram: ter amigos(as), fazer aula de educação física, poder correr na hora do recreio, participar dos encontros propostos pelo nosso projeto, entre outros. Exemplos de críticas: falta de respeito em sala de aula, pessoas que xingam ou ameaçam os outros, amigos(as) que batem ou empurram, bagunça na sala de aula, preconceito, as “tias” do recreio, falta dos professores, entre outros. É interessante compartilhar que, muitas vezes, pautas colocadas como crítica, após serem trabalhadas em sala de aula, voltavam à caixa

As “oficinas lúdicas psicoeducativas”, por sua vez, conforme denomina Melo (2013), são atividades que se utilizam de recursos lúdicos e artísticos para trabalhar aspectos que favorecem o aprendizado do diálogo, a expressão de sentimentos, além de promoverem a reflexão por meio da experiência e a consequente formação de valores centrados no respeito, cooperação, equidade, justiça, entre outros valores que possibilitam a convivência democrática. As oficinas lúdicas alternavam-se às assembleias e variavam conforme a dinâmica e a temática debatida na assembleia precedente. A partir do que era observado nas assembleias, os pesquisadores pensavam sobre o que precisava ser experimentado vivencialmente pelos alunos para aprofundar o debate acumulado, e, então, era elaborada uma atividade lúdica correspondente. Tal atividade poderia ser uma contação de história, um jogo colaborativo, uma brincadeira, uma dramatização, um jogo teatral ou musical, um desenho, uma dobradura, entre outras. À prática experienciada buscava-se atrelar uma compreensão crítica, fomentando um exercício reflexivo de como aquela oficina relacionava-se à assembleia feita anteriormente.

As “assembleias de classe” e as “oficinas lúdicas psicoeducativas” caminharam na direção apontada pela literatura de propostas inovadoras que têm surgido nas instituições educacionais. Nos mapeamentos de experiências inovadoras na educação - realizados por Gravatá (2013) e Dib (2014), por exemplo - podemos encontrar com frequência a utilização e defesa das experiências lúdicas, da arte e de assembleias no cotidiano escolar ou em instituições de ensino não formal.

Abramovay (2003) reuniu “experiências bem-sucedidas em escolas públicas” e descreveu em seu livro as inovações praticadas nessas escolas. A partir desses relatos, ela aponta oito estratégias que fazem a diferença, entre as quais encontram-se a importância do “bom clima” na escola; a valorização do aluno, do professor e da escola; o exercício do diálogo; o trabalho coletivo; o incremento da sociabilidade; a construção do sentimento de pertencimento⁴. Todas estas estratégias foram trabalhadas ao longo da

como felicitação.

4 As outras estratégias elencadas pela autora são gestão inovadora (o papel do diretor); a participação da família e da comunidade na escola; a ressignificação de seu espaço físico.

nossa intervenção. Vale ressaltar que o diálogo - cerne da nossa pesquisa - é uma habilidade fundamental de ser ensinada e exercitada no combate à violência escolar e na democratização do espaço educativo. O diálogo possibilita a experiência de aproximação com o outro e, somente a partir dele, é possível exercitar uma socialização de caráter reflexivo (Cárdias, 2006). O agir pedagógico dentro da sala de aula pressupõe uma relação humana de troca entre professor-aluno e aluno-aluno, interação esta que necessita de escuta entre ambas as partes.

Pode-se considerar que o diálogo é pedagógico, pois possibilita as relações entre os sujeitos da educação. Neste sentido o diálogo permite a formação de estruturas mais democráticas dentro das realidades sociais contribuindo para que todos se estabeleçam em lugares paritários e que possam caminhar rumo a sociedades mais libertadoras e menos injustas. Em contrapartida, quando há ausência de diálogo, revela-se o autoritarismo nas relações pedagógicas, que pressupõe relações verticais, onde alguns detêm o poder e os demais são relegados a condição de servir. (Cárdias, 2006, p. 06)

As ações introduzidas nesse projeto de pesquisa cooperaram para a democratização do espaço educativo formal e contribuíram para a construção de uma cultura de paz, conforme as proposições de Columa (2007). As práticas inovadoras implementadas mostraram-se como ferramentas com o potencial de transformar significativamente o contexto escolar. Nos encontros realizados, foram trabalhados temas como: violência entre colegas, questões relacionadas à raça e gênero, conflitos com a professora e outros funcionários da escola, dentre outros. Todos os temas foram propostos e votados pelos alunos da turma como pautas a serem debatidas. Como resultado dessa primeira etapa da pesquisa, percebemos que foram fomentados valores importantes que tornaram o cotidiano escolar menos violento e mais democrático. A professora da turma, em sua entrevista final, ressaltou a maior participação crítica das crianças, especialmente das “meninas”, dentro da sala de aula. A percepção dos alunos é representada de modo sintético nas falas a seguir, colhidas na assembleia de encerramento do semestre: “Eu aprendi muita coisa. Eu aprendi a dobradura. Eu aprendi a ser educada, a conversar mais... e mudou muita coisa aqui na sala. Pararam de conversar, pararam de trazer muitas tecnologias.” “A gente

se comporta mais. O recreio não está dando mais problema. Eu gostei da assembleia, eu aprendi muitas coisas: a educação, o comportamento... E ninguém fala mais alto.”

O trabalho desenvolvido no projeto anterior obteve resultados extremamente satisfatórios, recebendo a Premiação de Melhor Trabalho no 25º Encontro de Iniciação Científica da PUC-SP (2016) e o I Prêmio Tereza Maria de Azevedo Pires Sérico – Téia (2016), que incentivou a segunda etapa da pesquisa aqui compartilhada.

Finalizada a primeira etapa do projeto, um novo desafio se apresentou para nós, configurando o presente projeto desta pesquisa: a realização de um trabalho de formação docente para que a professora da turma pudesse dar continuidade às práticas dialógicas introduzidas. Ao longo do primeiro ano de pesquisa, observamos o interesse dela em tais práticas, mas ela mesma enfatizava seu medo e despreparo em propô-las sozinha. Isso nos levou a refletir sobre a formação docente, que não prepara professores para lidar com questões éticas e relacionais vivenciadas dentro do cotidiano escolar, o que acaba fomentando um círculo vicioso em torno da violência já que falta repertório dialógico para os professores lidarem com tais questões. Conforme aponta Silva (2013):

Levando em conta que nosso interesse foca-se para a questão da violência da escola e que nossos sujeitos são futuros professores, o que podemos dizer, lamentavelmente, é que a formação inicial de professores e a formação continuada não têm dado a atenção que a ordem de grandeza do fenômeno está exigindo, tendo em vista, pelo menos, criar mecanismos teóricos e práticos que sejam adequados e eficazes para romper com o ciclo e a produção da cultura a que nos referimos. (p. 352)

Coloca-se aqui uma questão importante de ser levada em conta na análise do trabalho aqui desenvolvido: o caráter histórico da violência no Brasil.

Contudo, estamos nos referindo à produção de um fenômeno que está desde o descobrimento do Brasil arraigado e se arraigando em nossa sociedade, por isso a força dos ciclos de abusos e dos mecanismos da produção da violência na sociedade e na escola. (...) Os professores que agridem seus alunos

também são vítimas do fenômeno, isto é, ocorre uma alta probabilidade de que eles tenham sido agredidos quer seja no âmbito da família, quer no da escola, durante o seu tempo de infância e juventude. (Silva, 2013, p. 339)

Colaborar para o rompimento dos mecanismos de produção de violência foi um dos objetivos deste trabalho. Para isso, não bastava que a professora se tornasse capaz de mediar as práticas de modo mecânico, era preciso que ela se compreendesse como parte de um ciclo de violência, reconhecendo as práticas por nós propostas como ferramentas de superação deste ciclo e se dispondo a enfrentar as dificuldades que o deslocamento de uma posição autoritária - consolidada na figura da professora ao longo de sua carreira docente - traria. Isto demanda um longo processo de desconstrução de crenças e práticas.

Conforme apontam Drey e Guimarães (2016), muitos professores que atuam em sala de aula afirmam que grande parte de suas dificuldades em relação à realização de seu trabalho são provenientes de lacunas em sua formação inicial quando ainda alunos do curso de licenciatura. Os autores apontam ainda, em suas conclusões, que os cursos de licenciatura devem repensar as práticas em sala de aula e entendê-las para além da aplicação da teoria vista no curso. Uma das formas de promover um novo entendimento sobre as práticas é investir na renovação dos conhecimentos dos professores, considerando que alguns foram formados em épocas em que as estruturas sociais e, conseqüentemente, os modos de se pensar a educação eram distintos do que se tem pensado hoje.

Destacamos assim a importância da articulação entre universidade e instituição escolar para a renovação e complementação daquilo que os professores aprenderam na sua formação inicial. A realização do presente projeto seguiu essa direção, buscando, através da prática e reflexão, contribuir com a formação de professores, trazendo uma experiência que faz uso de métodos inovadores de formação docente, na busca pela renovação do contexto escolar.

OBJETIVO

O trabalho teve como objetivo compreender como a professora, anteriormente observadora da implementação das práticas dialógicas em sua sala de aula, apropriou-se e deu continuidade a estas atividades. Tendo em vista este objetivo, levantamos as seguintes questões: Quais foram principais facilidades e dificuldades da professora para dar continuidade às “assembleias de classe” e “oficinas lúdicas psicoeducativas” com a turma? De que forma ela apreendeu os “pressupostos teóricos” da pesquisa anteriormente observada (que tinha o diálogo como um princípio fundamental de suas ações)? A intervenção foi suficiente para transformar suas crenças e atitudes? De que forma a proposição das práticas dialógicas impactou na relação da professora com os alunos? De que modo esta formação contribuiu para a diminuição do ciclo de violência arraigado em suas práticas?

As atividades, então, passaram a ser desempenhadas pela professora com o acompanhamento dos pesquisadores. Propusemo-nos, assim, a investigar os impactos deste processo formativo, discutindo os desafios apresentados pela professora em suas mediações. A discussão mais ampla focou a mudança de um paradigma educacional, que buscou contribuir e subsidiar a construção de metodologias de intervenção onde prevaleçam a resolução de conflitos por meio do diálogo, considerando os conflitos como algo inerente às relações humanas e como uma forma oportuna para fomentar valores éticos e democráticos na escola.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido tratou-se de uma pesquisa-ação, também conhecida como pesquisa intervenção ou pesquisa participante. Como Barbier (2002) e Franco (2005) colocam, a pesquisa-ação proporciona aos pesquisadores a oportunidade de criar um caminho metodológico próprio, permitindo que a investigação seja feita ao mesmo tempo em que se atua sobre ela. Assim, alguns procedimentos metodológicos podem ser criados e reinventados durante todo o processo da pesquisa. No caso da presente pesquisa, os pesquisadores tiveram, a todo momento, cuidado em

saber como a professora estava se sentindo em relação àquilo que estava sendo proposto, e, a partir deste retorno, foram criando e reinventando a metodologia do projeto, sem limitar sua atuação à aplicação de um método definido *a priori*.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa pautada na abordagem fenomenológica, os pesquisadores, buscaram apreender os significados da sua experiência e apresentaram os dados descritivamente – registrados em um Diário de Bordo⁵ semanal (Machado, 2002) - para, a seguir, interpretar fenomenologicamente os sentidos que se desvelaram a partir dessa experiência (Martins & Bicudo, 1989).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa intervenção com a professora foi feita ao longo de um semestre letivo da escola, desdobrando-se em três diferentes momentos: reunião de planejamento e acompanhamento, observação participante em sala de aula e, ao término desta atividade, conversa para troca de impressões sobre o encontro.

Inicialmente, propusemos apenas a “reunião de planejamento e acompanhamento” à professora, cabendo a ela propor as atividades em sala de aula e, nas reuniões seguintes, narrar o que havia acontecido no encontro com a turma. No entanto, logo em nossa primeira reunião, a professora relatou sentir grande insegurança em propor as atividades na nossa ausência. Diante disto, resolvemos incluir como procedimento metodológico a “observação participante em sala de aula”, dando maior respaldo ao seu processo formativo. Percebemos ainda a necessidade da professora em comentar sobre a atividade proposta logo após esta ter sido finalizada. Incluímos na metodologia então mais um procedimento: a “conversa para

5 As reuniões, observações e conversas com a professora foram registradas em formato de “Diário de Bordo”, no qual foram feitas descrições dos encontros e reflexões a partir da experiência proporcionada pela pesquisa. Também foram ali registradas as atividades propostas, os obstáculos encontrados ao longo do processo e a forma como foram enfrentados.

troca de impressões sobre o encontro”. Nossos procedimentos metodológicos, assim, foram sendo construídos em parceria com a professora, respeitando a singularidade das demandas por ela compartilhadas.

Foram realizadas oito reuniões de planejamento e acompanhamento junto à professora que mediou três “assembleias de classe” e três “oficinas lúdicas psicoeducativas” alternadamente. As primeiras e a segundas assembleias e oficinas lúdicas foram acompanhadas pelos pesquisadores dentro da sala de aula, as terceiras foram realizadas apenas pela professora, ficando nossa intervenção restrita às reuniões de planejamento e acompanhamento. Também foram feitas quatro entrevistas reflexivas semiestruturadas: duas com a professora e duas com os alunos, uma no início e outra no fim do semestre. Estas entrevistas buscaram identificar a percepção dos entrevistados sobre a turma antes e depois do projeto. A seguir, encontra-se a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos empregados ao longo do semestre de trabalho.

a) Reunião de planejamento e acompanhamento. Esta atividade ocorria semanalmente durante toda a pesquisa, sempre antes da professora entrar em sala de aula para realizar as práticas dialógicas com os alunos. Nestes encontros, oferecíamos subsídios teórico-práticos à professora, planejávamos conjuntamente as atividades a serem realizadas com a turma e construíamos estratégias para auxiliá-la a lidar com as dificuldades relatadas.

b) Observação participante em sala de aula. Inicialmente, os pesquisadores realizaram observações participantes dentro da sala de aula. Tais observações eram também “participativas”, pois, dentro do referencial teórico fenomenológico, não tem sentido falar em uma observação neutra, já que nesse paradigma não é possível separar sujeito e objeto. No entanto, sentávamos ao fundo da sala e auxiliávamos a professora apenas quando solicitados. Esse aspecto metodológico foi importante para a pesquisa, pois, além de ter contribuído para a construção da autoconfiança na professora, possibilitou que os pesquisadores tivessem acesso direto às primeiras

vivências dela na condução das práticas dialógicas, possibilitando uma percepção mais próxima sobre suas facilidades e dificuldades na implementação dessas práticas.

c) Conversa para troca de impressões sobre o encontro.

Assim que a professora encerrava a atividade do dia, nos reuníamos para trocar impressões a respeito da sua experiência. Ela nos contava como havia se sentido no papel de mediadora, suas dificuldades e dúvidas e nós compartilhávamos nossas percepções iniciais enquanto observadores. As questões levantadas eram melhor trabalhadas na reunião de planejamento e acompanhamento da semana seguinte.

d) Entrevistas reflexivas com professora e alunos⁶. Realizamos entrevistas com a professora e com três alunos voluntários⁷ da turma a fim de compreender, no início do projeto, suas expectativas e, ao final do projeto, as percepções e sentidos atribuídos à experiência vivenciada por eles. O processo de entrevistas não foi apenas um movimento de simples escuta, ou coleta de dados (no sentido unilateral), mas uma contínua volta ao entrevistado, movimento que teve como objetivo o esclarecimento daquilo que estava sendo dito, bem como a criação de um espaço de interação no qual o entrevistado se sentisse confortável.

Como coloca Dutra (2002), a postura do entrevistador, ao escutar uma narrativa, não deve ser de observar o sujeito e ouvir sua história de forma distanciada, analisando-a e interpretando-a logicamente. Pelo contrário, a experiência da narrativa é também de quem a escuta. Entende-se, portanto, que conduzir uma entrevista com um roteiro rígido, concebido *a priori*, seria restringir o acesso aos fenômenos da narrativa,

6 O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através da Plataforma Brasil [CAAE 53649316.7.0000.5482].

7 O processo de escolha das crianças se deu por meio de um sorteio entre aquelas que se voluntariaram a nos conceder entrevista. Todos os cuidados foram tomados para garantir sigilo e confidencialidade dos dados colhidos, além de terem sido esclarecidos os objetivos da pesquisa e assinados Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes e seus responsáveis.

pois o pesquisador também faz parte desta vivência. Portanto, apesar de termos elaborado um roteiro semiestruturado, com aspectos específicos a pesquisar, procuramos tornar nossa escuta aberta para que fossem trazidas do modo mais amplo possível.

PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma análise fenomenológica visa chegar aos núcleos de sentido do fenômeno sobre o qual nos debruçamos. Como colocam Garnica (1997) e Critelli (1996), os núcleos de sentido são recortes considerados como significativos pelo pesquisador, dentre os vários pontos aos quais a descrição pode levá-lo, e possibilitam uma interpretação sobre as experiências vividas. Os núcleos de sentido levantados na análise desta pesquisa estão sucintamente apresentados a seguir:

1) A história da professora

Rita⁸, 53 anos, solteira, sem filhos, professora de Ensino Fundamental I há quase trinta anos, sendo dez anos só nessa escola. Contou que, desde cedo, ensinava seus irmãos em Madalena do Ceará - sua terra natal - nas dificuldades que enfrentavam com a lição de casa. Também ensinava pessoas da sua família e da vizinhança a ler e escrever. Relatou ter trabalhado na “roça” desde criança e que ninguém da sua família queria que ela terminasse seus estudos, mas, apesar das dificuldades encontradas e de problemas de saúde enfrentados, conseguiu completá-los. Rita disse que queria ter cursado enfermagem, mas acabou seguindo pelo magistério. Depois mudou-se para São Paulo para trabalhar como professora “em busca de uma vida melhor”. Ela mora sozinha, não possui família aqui. Disse gostar muito de aprender e de ensinar, mas, apesar disso, relatou sentir-se muitas vezes desmotivada e impotente diante dos desafios apresentados pela sua profissão. Contou que entrou em menopausa precoce e, desde então, relatou sofrer de depressão: “não vejo a hora de me aposentar”. Na escola em

8 Nome fictício escolhido pelos pesquisadores para nomear a professora participante do projeto a fim de preservar sua identidade.

que trabalha atualmente, afirmou ter a coordenadora como referência para qualquer problema que tem de enfrentar. Relatou que não interage com as outras professoras da escola, pois sente que a tratam como inferior por só possuir magistério e não a graduação completa como atualmente é requerido pelo Ministério da Educação (MEC). Disse ainda sentir-se acolhida apenas na Igreja que frequenta, afirmando-se “Testemunha de Jeová” e que foi lá que começou a refletir sobre política e filosofia.

Rita viveu a época da ditadura militar e relaciona isso à violência que percebe reproduzir nas suas relações dentro da sala de aula:

Eu acho assim, para a gente ir atrás de algo sem ser com violência, a gente precisa ser ensinado a fazer isso. Eu mesma preciso aprender a não ser tão violenta e olha que eu tenho noção de como não ser tão violenta, viu? Mas eu acho que a minha natureza humana aqui não foi desde sempre educada para não ser violenta. Lógico que a gente era reprimido na minha época. Tinha toque de recolher... Cuidado, hein... E a gente com toda aquela violência. A gente precisa aprender a dosar isso.

Apesar de, em diversos momentos, reconhecer-se como “violenta” e “brava”, a professora defendia os princípios dialógicos e democráticos consonantes aos do nosso projeto e, quando indagada sobre sua importância, respondeu:

(...) deles se ouvirem é importante, a gente percebe isso. E, às vezes, até entre nós mesmos a gente não se escuta, então é importante a gente ter essa consciência e perceber que é necessário aprender a ouvir. Eu também preciso aprender a escutá-los. Eles que vão continuar a vida deles aí, os relacionamentos deles nos outros anos, no Ensino Médio. Então, eles vão ter que aprender a se escutar, para não ter aquela coisa de que tudo se resolve no tapa, na briga (...) Porque a vida inteira eles vão ter esse relacionamento entre eles, então eu acredito que eles possam perceber melhor isso, que eles precisam aprender a se relacionar com o outro, porque sempre eles vão viver em grupo, né? Se não for na escola, vai ser no trabalho, se não for no trabalho, na família, senão com os vizinhos. A gente precisa, né? Então, é preciso se conscientizar dos atos, das atitudes deles.

2) Sua formação

Em sua entrevista final, Rita contou sobre a formação docente que recebeu no magistério que, na sua percepção, não lhe preparou para o ensinar:

A gente trabalhava antes algumas temáticas que ia trabalhar na sala, mas quando a gente chega na sala de aula eu pensava: meu Deus, o que que vou fazer aqui? Sabe que muitas vezes eu chamava alguém para fazer a lição na lousa, daí eu descobria como é que eu tinha que fazer? Eu tive a sorte de encontrar pessoas que me ajudaram.

Rita contou que foi uma coordenadora - de outra escola em que trabalhou - que a auxiliou no início de sua prática profissional, ajudando na organização de suas aulas e apoiando seu dia a dia dentro da sala de aula. Esta coordenadora também a fez entender a importância dos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), dos quais ela não costumava participar, pois tinha a impressão de ser apenas um espaço de reclamações e “fofoca”. Rita elogiou também a coordenadora da sua atual escola e a importância dela e da diretora na sua atuação:

A coordenadora dá formação contínua para gente. O que que a gente pode melhorar no nosso trabalho pedagógico. Então, a gente tem um aprofundamento para melhorar as nossas práticas, a nossa didática, nossos conhecimentos. O que que eu vou fazer com minha gramática? Como eu vou trabalhar a minha ortografia? Como eu vou trabalhar melhor a produção escrita, o gênero textual? Como é que eu vou fazer a criança entender na hora de escrever a estrutura do texto? Isso para mim é aprimoramento. A coordenadora é muito didática, a diretora é muito pedagógica. O que elas passam para mim é importante, eu acho. Eu aprendo muito e eu aplico muito na sala de aula as dinâmicas que elas fazem com a gente, a questão das práticas na sala de aula. Além do mais, ela tenta ser um pouco psicóloga também. No começo ela sempre lê um texto que nos motiva, que faz a gente pensar algumas coisas.

Por outro lado, a professora percebe que muitas professoras da escola costumam utilizar os encontros de HTPC para “falar mal dos alunos”, e que as queixas levadas por elas não estariam sendo tratadas de maneira

aprofundada pela coordenadora de forma a articular soluções construtivas de longo prazo no enfrentamento dos conflitos que aparecem dentro da sala de aula.

3) Desafios trazidos pela experiência

Nosso projeto visou oferecer uma proposta de formação que instrumentalizasse a professora a lidar de uma forma não violenta com os conflitos vivenciados dentro do cotidiano escolar, inserindo novas atividades - “assembleias de classe” e “oficinas lúdicas psicoeducativas” - em uma proposta *in loco*, isto é, inserindo estas práticas e acompanhando sua implementação de modo a fomentar e supervisionar sua realização.

Todavia, a inserção de qualquer mudança é sempre um processo gradativo que requer a transformação de um paradigma educacional, que envolve uma série de informações, crenças e atitudes. Rita usou uma metáfora interessante para relatar sua dificuldade em colocar nossa proposta em prática:

(...) tem alguns alimentos que eu não gostava nas primeiras vezes que eu comi. Me causava um mal-estar... Mas depois com o tempo, como eu percebi que era um hábito bom para mim, para minha saúde, eu aprendi a gostar, como é o caso do jiló, do rabanete. Agora, para mim, eles são como doce. O efeito que eles causam é tão bom, eu aprendi a gostar e coloco eles toda semana, eles têm que estar sempre na minha alimentação... Eu aprendi a gostar e ver que faz bem para mim. Então eu aprendi a incluí-los na minha alimentação. Tem algumas atitudes que, num primeiro momento, a gente se reconhece. Reconhece que aquilo não está tudo bom e aceita que precisa fazer algumas mudanças, mas honestamente existe um esforço aqui que causa um certo desconforto. Não que seja ruim... (...) Mas eu sei que é para melhorar. A gente precisa parar, refletir e encarar certas situações. A gente precisa ser humilde. A gente precisa ser mais ponderada e enfrentar o problema para resolver e resolver da melhor maneira possível. A gente precisa aprender os caminhos para resolver certos problemas.

Apesar de, desde o princípio, dizer gostar da proposta e se mostrar interessada no nosso trabalho, Rita relatou muita dificuldade em efetivar a mudança de postura sugerida pelo projeto. Em teoria, ela consentia com

a necessidade de criar um espaço mais construtivo e menos violento para o aprendizado, mas na prática, em suas ações cotidianas, tinha dificuldade em realizá-las, utilizando-se de recursos pouco dialógicas para conseguir a atenção dos alunos ou para resolver os conflitos que se apresentavam em sala de aula. Muitas vezes, ela tentava propor o diálogo, porém se colocava numa posição autoritária, de detentora da verdade, sem conseguir abrir a escuta ao que os alunos tinham a dizer sobre determinado assunto ou ocorrido. Se surgia, por exemplo, uma afirmação com a qual ela não concordava, ela intervinha imediatamente, sem deixar espaço para que outros alunos com opinião diferente se posicionassem e assim se construísse um espaço efetivo de diálogo. Em suas próprias palavras: “Eu estou vendo uma situação e já estou querendo que acabe ali mesmo, é uma coisa de louca, de ansiedade. Deve ser ansiedade isso aí...”.

Ela nos disse diversas vezes que nossos encontros a auxiliaram a entender aquilo que precisava ser alterado em sua postura enquanto professora e isso gerou uma série de reflexões sobre o que ela “precisava” aprender: “ser mais gentil”, “ser menos violenta”, “ter mais paciência”, “ouvir mais os alunos”, “desapegar das coisas negativas”, dentre outras. Isto nos levou a pensar sobre a importância da tomada de consciência para o despontar de um processo de transformação. Só depois de tomar consciência de sua postura – a partir do desenvolvimento de alguns valores importantes como escuta, empatia, paciência etc. proporcionados pela experiência – é que a professora poderia modificá-la.

4) Os impactos das atividades sobre a professora

Foi possível observar mudanças nas atitudes da professora. Na entrevista inicial, ela defendia que os valores de seus alunos deveriam ser aprendidos em casa, cabendo a ela apenas ensinar as matérias que lhe fossem previstas pelo currículo da escola. Ao mesmo tempo, afirmava que os alunos precisavam “aprender a se relacionar um com o outro”, a ter mais consciência de suas atitudes, mas não queria se responsabilizar em ensinar-lhes isto. Já na entrevista final, compartilhou seu desejo de que

eles “viessem prontos de casa”, mas logo em seguida reconheceu: “Olha como a gente não quer sair da zona de conforto, né?”. Revelou, assim, uma alteração na percepção sobre o seu papel de educadora.

Outro aspecto aprendido com o projeto foi uma nova forma de lidar com os alunos: “No último dia, eu deixei eles brincando mais à vontade. Tinha uns questionamentos entre eles que eu vi acontecer, mas não interferi. Deixei eles ficarem à vontade. Eu percebi que eles se resolviam entre eles mesmos.”

Percebemos aqui que a professora começou a exercitar uma postura menos autoritária diante dos conflitos vivenciados pelos alunos dentro da sala de aula, colocando-se mais aberta ao diálogo.

Teve um que falou: ‘Não gosto disso não viu, professora’ (referindo-se a uma atitude dela). É coisinha assim... Eles falam mesmo. (...) eu acho que a criança merece respeito também, né? Tem que ser respeitada, né? E a gente tem que respeitá-los e eles precisam aprender a entender que precisam disso.

Afirmou que os alunos estavam se posicionando frente às suas atitudes e, apesar disso lhe causar certo desconforto, disse ser fundamental que eles sejam respeitados, reconhecendo a importância do exercício do diálogo e do desenvolvimento da criticidade dentro do processo de aprendizagem.

Depois eu passei a entender que eles precisam se colocar. Eles precisam colocar aquelas coisas que às vezes pra gente pode ser tão tola. A gente é adulto agora, mas quando era criança uma gota d’água pra mim era um oceano, né? E para eles a mesma coisa... Então entender essas coisas que a gente pode pensar... A gente não pode menosprezar alguma coisa que possa estar mexendo com a sensibilidade dele, estar magoando ele. O sentimento dele não é tão maduro quanto da gente, mas para ele é. Ele talvez não esteja entendendo porque aquilo está acontecendo e ele precisa se colocar entre eles... e a gente também...

Neste trecho, Rita reflete sobre uma outra dimensão do respeito: a importância de não menosprezar o sentimento do outro, de reconhecer os diferentes modos de sentir e a importância de isso ser respeitado. O reconhecimento desse sentimento pode ser visto como um aspecto importante

no sentido de transformar sua postura autoritária em uma postura de autoridade, aprendendo a ter empatia e compreendendo os diferentes modos de vivenciar situações.

A professora afirmou acreditar que o respeito, muitas vezes, não é exercitado na casa dos alunos e isso se reflete em sala de aula, onde muitas crianças não colocam suas opiniões e dúvidas. Por conta disso, Rita relatou que costuma comentar com suas colegas da Igreja e com outras pessoas de sua vida particular sobre sua experiência com as práticas dialógicas, reiterando a importância de se dar voz às crianças e de não se utilizar práticas violentas para educá-las. Reconheceu assim seu aprendizado, levando-o a contextos extraescolares, indicando que o projeto foi relevante para ela, apesar de, contraditoriamente, ter dificuldades em executá-lo.

Aqui cabe compartilhar uma dificuldade constantemente vivida pela professora e sobre a qual sentimos pouca mudança em suas atitudes. Sua relação conflituosa com um dos alunos da turma apareceu em todas as nossas reuniões em forma de reclamação. Toda vez que ela trazia este assunto à tona, buscávamos uma nova forma de abordar sua relação com o aluno, mas a professora demonstrava uma postura defensiva, entendendo ações do aluno como uma afronta pessoal e tentando submetê-lo à sua autoridade forçosamente, com ameaças e castigos, instaurando assim uma disputa de poder dentro da sala de aula.

Apesar de não ter sido possível notar uma mudança na atitude da professora neste sentido, foi possível observar outras mudanças na sua compreensão, como pode ser percebido nos seguintes trechos também retirados de sua entrevista final:

Eu preciso fazer isso sim (pensar sobre suas atitudes) e não pensar só no tempo. O tempo... o que eu faço agora, só vai repercutir depois. A gente precisa aprender a fazer isso também porque eles são gente como a gente. Se a gente fica brava com o que aconteceu no encontro... Mas independente eu preciso saber... Não preciso trazer as coisas de ontem pro dia de hoje, porque isso é ruim para a gente mesmo. Daí eles que ficam clima não tão bom...

Eu preciso saber lidar com essas coisas e não levar para o lado pessoal. Eu não levo para o lado pessoal, mas, às vezes, eu não gosto quando eles fazem certas coisas entre eles. Quando vejo uma situação que está “desconfortando” o outro, que o outro não está entendendo, isso me causa desconforto. O

exercício que eu faço é para ele perceber que não pode tratar mal o outro, tem que se resolver com outro e, às vezes, eu acho que eu causei um desconforto na minha turma. Porque eu vou acordando eles nesse sentido. Mas eu preciso saber como fazer isso direito também, né?

Fica clara a contradição apresentada pela professora nos trechos destacados e sua postura em relação àquele aluno. No entanto, como dito anteriormente, é preciso que ela tome consciência das suas atitudes para posteriormente conseguir modificá-las e isso é gradual e leva tempo.

5) Os impactos das atividades sobre os alunos

Os alunos relataram uma percepção positiva sobre a professora enquanto mediadora das práticas dialógicas dentro da sala de aula. Eles relataram que a perceberam “menos brava” durante os encontros propostos. Na entrevista final, eles inclusive comentaram achar estranho esta alteração na postura da professora, relatando: “Sei lá, ela é brava, aí parece que ela quer se divertir, parece que ela quer deixar a gente animado (...) ela dá risada às vezes”. O trecho da entrevista a seguir, complementa esta ideia:

Entrevistador: E como é ver a professora brincando com vocês?

Aluno 1: É muito legal.

Aluno 2: É legal ver a professora brincando com a gente.

Aluno 3: Ela fica mais animada (...)

Entrevistador: E o que vocês acham legal quando a professora brinca? O que é importante nisso?

Aluno 2: Ela fica mais agitada, legal...

Aluno 3: Ela fica com um sorriso.

Aluno 2: E o que muda quando ela fica mais legal?

Aluno 3: Muda tudo!

Ao comentarem sobre a assembleia realizada exclusivamente pela professora, sem a presença dos pesquisadores em sala de aula, os alunos afirmaram que “foi o melhor dia da professora”. Ao indagarmos o porquê, um deles responde:

Aluno 2: Porque ela foi legal, não gritou, falou baixo, a gente também não conversou, ficamos quietos, ouvimos ela. Aí a professora não teve que gritar e a gente não teve que ficar sem fazer o nosso negócio (...)

E.: E teve alguma diferença no jeito que vocês olharam para a professora nesse dia em relação a como vocês olham para ela durante as aulas?

Aluno 2: Teve.

E.: Por quê?

Aluno 2: Porque ela ficou mais legal, não gritou com a gente. A gente fez jogos, brincadeiras e ela não gritou, ficou quieta. Aí a gente ia chamar a professora e não gritávamos, falávamos calmos. (...) Ela não gritando, a gente aprende melhor.

Nesta afirmação, nota-se que a mudança na postura da professora alterou a forma dos alunos se relacionarem com ela, sem gritos e de maneira mais calma. Na percepção deste aluno isto inclusive afetou a qualidade do ensino por ela transmitido. Assim, ficou evidente no relato dos alunos o quanto valorizam momentos em que há uma relação harmoniosa, não arbitrária e mais afetuosa com a professora. No encerramento da entrevista final, por exemplo, sugerimos que os alunos deixassem um recado para a professora e um deles disse: “Eu falaria para ela não gritar mais, falar um pouco mais baixo, assim... não bater na lousa”.

Os alunos contaram também que a professora relembrava as assembleias durante as aulas regulares para retomar alguns acordos feitos: “Tudo que a gente faz, ela fala: ‘lembra da assembleia?’... Pra ficar quieto, pra esperar pra falar”. Este relato evidencia a contribuição do projeto na construção de um melhor ambiente de aprendizado dentro do ambiente educativo.

A partir das entrevistas, foi possível compreender que os alunos têm muito a contribuir na construção de uma educação mais democrática. Eles parecem demonstrar respeito pela professora quando se sentem respeitados. Paulo Freire (2009) afirma que “o clima de respeito que nasce de relações justas, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos assumem-se eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p. 92). E complementa:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (Freire, 2009, p. 59-60)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos núcleos de sentidos desenvolvidos e das discussões apresentadas, poderíamos dizer que o projeto trouxe diversos aprendizados para a professora, ao mesmo tempo que foi percebido por ela como algo difícil de ser realizado. Apesar dela reiterar a importância da realização das práticas dialógicas e se propor voluntariamente a participar do projeto, pudemos perceber que não conseguiu transformar completamente suas práticas educacionais, bem como sua concepção de educação. A cristalização de uma série de aspectos pessoais e profissionais vividos ao longo da sua carreira docente dificultaram que suas novas percepções, crenças e informações se consolidassem em ações. Por mais que tenha reconhecido ser autoritária e que precisava mudar sua forma de se relacionar com os alunos, foram muitas as dificuldades enfrentadas por ela na busca de uma mudança de postura dentro da sala de aula. Sabemos que esta não é uma passagem imediata e que a tomada de consciência é fundamental no processo de mudança, sendo necessário o desenvolvimento de uma série de potencialidades para que ocorra uma transformação mais ampla. É importante ressaltar:

- 1) A necessidade de uma melhor formação teórica para lidar com temáticas complexas - como preconceito, *bullying*, discriminação de raça e gênero;
- 2) A necessidade de desenvolvimento de habilidades socioemocionais - como empatia, paciência, cooperação, diálogo, etc. - que possibilitem a expressão de sentimentos e a construção de relações mais dialógicas e democráticas.

Tais resultados, dialogam com as pesquisas citadas na introdução deste trabalho, bem como com autores que enfatizam a cultura de paz (Columa, 2007) e a necessidade de renovação das metodologias de ensino. (Abramovay, 2003; Gravatá, 2013; Puig, 2000).

É importante, portanto, apontar os pontos positivos do projeto e de sua metodologia. Abrimos um espaço para que a professora entrasse em contato com ferramentas e reflexões inéditas a ela, por meio da troca de experiência entre pesquisadores e professora e de debate de textos temáticos. Tanto a professora quanto os alunos conseguiram perceber mudanças na relação professora-alunos e entre os próprios alunos. O projeto foi tão relevante para a professora que ela relatou compartilhar a sua experiência com pessoas de fora do contexto escolar, incumbindo-se voluntariamente da tarefa de passar o conhecimento adquirido adiante, o que extrapolou os objetivos iniciais desta pesquisa.

A metodologia adotada assim mostrou-se pertinente para os objetivos do projeto. Foi importante a presença dos pesquisadores dentro da sala de aula, tanto realizando as atividades para que a professora pudesse observar (primeira etapa do projeto), quanto acompanhando-a na sua realização e posteriormente planejando as atividades e refletindo sobre suas atitudes (segunda etapa da pesquisa). Os procedimentos metodológicos sofreram alterações ao longo da pesquisa, o que se mostrou essencial para seu desenvolvimento. Neste sentido, a escuta foi fundamental para que compreendêssemos as demandas da professora e conseguíssemos adaptar o projeto à sua realidade.

Esta pesquisa, portanto, permitiu que relacionássemos o conhecimento específico da psicologia, aprendido dentro da universidade, com o cotidiano escolar. Nossa contribuição se deu na proposição de uma atividade que contribui para o desenvolvimento de valores éticos, dialógicos e democráticos, bem como na construção de um processo educativo e psicossocial das relações afetivas. Cabe ressaltar que não é um trabalho afastado da teoria, nem uma superposição do campo psicológico sobre o educacional e sim um trabalho de reflexão da prática educacional em que teoria e prática se mostram necessariamente atreladas.

Vale ainda destacar que não tivemos aqui como intenção propor uma nova metodologia de formação, tal como um protocolo rigidamente formatado, que deva ser replicada em série, embora desejemos contribuir com propostas de formação ou projetos de políticas públicas. Tal objetivo estaria em contradição com o próprio método fenomenológico, e com as pesquisas qualitativas, que não se propõem a chegar a uma verdade generalizável. Nossa intenção aqui foi relatar parte de nossa pesquisa sobre a experiência de implementação de duas atividades dialógicas complementares. Assembleias escolares e oficinas lúdicas podem ser consideradas atividades comuns em muitas escolas democráticas, mas são ainda inovadoras nas escolas públicas brasileiras que estão inseridas em um contexto educacional tradicional, dada a formação da maior parte de seus professores. A nossa pesquisa buscou refletir sobre a tentativa de uma professora de dar continuidade a essas práticas e os desafios por ela enfrentados. Dessa forma, nossa metodologia traz alguns dados que podem contribuir para novas discussões de práticas formativas e abrir discussões para futuras pesquisas.

Por fim, na direção de uma psicologia comprometida com as questões sociais de sua época é que realizamos esta pesquisa-ação, levando os conhecimentos produzidos pela universidade ao contexto escolar de uma instituição pública periférica, procurando tornar os conhecimentos científicos acessíveis à população.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (Org.) (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.
- Cárdias, S. M. (2006). O diálogo como elemento mediador de práticas educativas reflexivas. *II Seminário Nacional de Filosofia e Educação*. Santa Maria: UFSM.
- Coloma, E. S. (2007). Como educar para a paz. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 431-433.
- Critelli, D. M. (1996). *Analítica do sentido*. São Paulo: Educ.

- Dib, C. (2014). *Caindo no Brasil* [E-book]. Recuperado em 02 de julho, 2019, de <http://caidonobrasil.com.br/livro/>.
- Drey, R. F. & Guimarães, A. M. M. (2016). Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 32(1), 23-44.
- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 371-378.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (39 Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Garnica, A. V. M. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 1(1), 109-122.
- Gravatá, A. (2013). *Volta ao mundo em 13 escolas* [E-book]. Recuperado em 02 de julho, 2019, de http://educ-acao.web757.kinghost.net/?page_id=2376.
- Machado, M. (2002). O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. *Sala Preta*, 2, 260-263.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes.
- Melo, F. F. S. (2013). A Perspectiva Fenomenológica na Atuação do Estudante de Psicologia nas Instituições Educacionais. *I Congresso Brasileiro de Psicologia & Fenomenologia* (pp. 63-64). Curitiba: Laboratório de Fenomenologia e Subjetividade (Labfeno/UFPR).
- Puig, J. (2000). *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna.
- Silva, M. (2013). A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? *Educar em Revista*, 49, 339-353.