
GRUPO DE REFERÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA DE PESQUISA-AÇÃO

Eliezer Pedroso da Rocha¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão acerca do Grupo de Referência, uma das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que pode trazer maior eficácia às escolas. Fazendo uso da metodologia da pesquisa-ação, os gestores podem desenvolver as próprias pesquisas acerca dos temas que mais requerem uma ação direta e que podem ser os dificultadores da relação positiva entre ensino e aprendizagem. Para tanto, contam com uma supervisão direta de membros dos órgãos centrais, responsáveis por acompanhar esses estudos. No presente trabalho, detalharemos brevemente o Grupo de Referência Descentralizado da Diretoria de Ensino região de Jundiaí que, juntamente com as Diretorias de Ensino da região de Bragança e Campinas Oeste, formam o núcleo 8 do interior.

REFERENCE GROUP: AN EXPERIENCE OF RESEARCH-ACTION METHODOLOGY

Abstract: This article aims to develop a reflection on the Reference Group, one of the actions of the Department of Education of the State of São Paulo that can more effectively to their schools. Making use of the methodology of action research, managers can develop their own research on the topics that require more direct action that may be hindering the positive relation between teaching and learning. To do so, have direct supervision of members of central department responsible for monitoring these studies. We will detail the Reference Group Decentralized board of education Jundiaí.

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Supervisor de Ensino atuando no Departamento de Avaliação Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da USP. Professor no Centro Universitário Padre Anchieta, em Jundiaí-SP.

INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com sua sede na Praça da República, em São Paulo, está subdividida em 91 Diretorias Regionais de Ensino, atendendo a cerca de 5 milhões de alunos no ano de 2013, constituindo-se numa das maiores redes de ensino do mundo e a maior do sistema brasileiro. São mais de 5 mil escolas, com cerca de 20 mil gestores.

No ano de 2011, ocorreu um processo de reestruturação, principalmente no campo das coordenadorias, o que afetou toda a rede. Tal mudança foi promulgada a partir de um decreto do governador do Estado, o de nº 57.141, de 18 de julho de 2011, com a formação de 6 Coordenadorias. Até então havia três: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, Coordenadoria de Ensino do Interior e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Havia ainda o Departamento de Recursos Humanos para tratar desse tema específico. Hoje são 6, sendo elas: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI) e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) que, apesar de não ter a denominação de coordenadoria, possui o mesmo *status*.

Para subsidiar a formação continuada dos profissionais da educação, a Secretaria da Educação discutiu um plano com os 91 dirigentes regionais de ensino, e que deveria ser desenvolvido durante todo o ano letivo. Para tanto, era imprescindível que houvesse orientações técnicas sistematizadas, além de presenciais e descentralizadas. Para realizar os encontros, foram criados 27 núcleos de formação em todo o Estado. Esses núcleos foram denominados Grupo de Referência, que seria constituído por supervisores, diretores de escola e professores coordenadores. A partir de 2012, passaram a compor também os diretores dos núcleos pedagógicos das 91 diretorias de ensino. Para acompanhar esses grupos, haveria ainda a atuação de um membro da equipe de gestão do Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério – CEPQM, pertencente à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. Convém destacar que, na proposta inicial, haveria a participação de um consultor universitário, preferencialmente um docente e pesquisador na área de gestão

educacional e escolar. No entanto, por questões de ordem política e administrativa, não houve a participação desse consultor.

Inicialmente, para compor o Grupo de Referência, alguns critérios foram estabelecidos: ser portador do título de doutor ou mestre em gestão escolar ou em educação. Caso não fosse possível contar com alguém titulado, poderia ser um especialista em gestão escolar ou em educação. Persistindo a impossibilidade de encontrar esse profissional, a exigência era de haver experiência em gestão escolar. Em outras palavras, o perfil era de um profissional comprometido com as questões da escola pública. As escolas deveriam ter um número igual ou superior aos gestores da diretoria de ensino.

A carga horária estipulada, inicialmente, para os encontros presenciais foi de 4 horas nos espaços formativos, geralmente nas diretorias de ensino, e de 8 horas nos Núcleos de Formação, que deveriam ser quinzenais. No entanto, ao decorrer das atividades distintas que os gestores estavam submetidos, não foi possível a realização dos encontros quinzenais.

Os Polos e Núcleos ficaram assim subdivididos:

Região Metropolitana da Grande São Paulo

POLO 01 - Núcleo 01: Centro Oeste; Norte 1 - **Núcleo 02:** Centro; Norte 2.

POLO 02 - Núcleo 03: Leste 1; Leste 4; Leste 5 - **Núcleo 04:** Leste 2; Leste 3.

POLO 03 - Núcleo 05: Centro Sul; Sul 1 - **Núcleo 06:** Sul 2; Sul 3.

POLO 04 - Núcleo 07: Guarulhos Norte; Guarulhos Sul - **Núcleo 08:** Itaquaquecetuba; Mogi das Cruzes; Suzano.

POLO 05 - Núcleo 09: Diadema; São Bernardo - **Núcleo 10:** Mauá; Santo André.

POLO 06 - Núcleo 11: Caieiras; Carapicuíba; Itapevi - **Núcleo 12:** Itapeçerica da Serra; Osasco; Taboão da Serra.

Interior

POLO 01 - Núcleo 01: Andradina; Araçatuba; Birigui; Fernandópolis; Jales; Penápolis; Votuporanga.

POLO 02 - Núcleo 02: Araraquara; Jaboticabal; Pirassununga; Ribeirão Preto - **Núcleo 03:** Franca; São Carlos; Sertãozinho; São Joaquim da Barra.

POLO 03 - Núcleo 04: Adamantina; Assis; Mirante do Paranapanema; Ourinhos; Presidente Prudente; Santo Anastácio; Tupã.

POLO 04 - Núcleo 05: Apiaí; Itararé; Itapeva; Itapetininga - **Núcleo 06:** Itu; São Roque; Sorocaba; Votorantim.

POLO 05 - Núcleo 07: Americana; Campinas Leste; Capivari; Limeira - **Núcleo 08:** Bragança Paulista; Campinas Oeste; Jundiaí - **Núcleo 09:** Mogi Mirim; Piracicaba; Sumaré; São João da Boa Vista.

POLO 06 - Núcleo 10: Miracatu; Registro; Santos; São Vicente.

POLO 07 - Núcleo 11: Guaratinguetá; Pindamonhangaba; Taubaté - **Núcleo 12:** Caraguatatuba; Jacareí; São José dos Campos.

POLO 08 - Núcleo 13: Barretos; Catanduva; José Bonifácio; São José do Rio Preto; Taquaritinga.

POLO 09 - Núcleo 14: Bauru; Botucatu; Jaú - **Núcleo 15:** Avaré; Lins; Marília; Pirajú.

Apesar de ser uma experiência de formação continuada, o que não é novidade, o seu formato é algo novo, pois, embasado na metodologia da pesquisa-ação, traz para o interior da escola a possibilidade de que o grupo gestor pesquise sua própria prática e busque alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive realmente. A escolha dessa metodologia ocorrem “em razão do seu reconhecido impacto na formação de educador e na formulação de políticas públicas da educação” (ROCHA, 2012, p. 05).

O que é essa metodologia e o que ela apresenta de novo a tudo o que se fez nesses últimos anos no que se refere à formação continuada de professores e gestores?

A metodologia da pesquisa-ação

Não há consenso a respeito de quem inventou a pesquisa-ação. Os gregos empiristas já faziam um tipo de trabalho onde a relação entre teoria e prática estavam muito próximas, apesar da dicotomia dos clássicos, como Platão. Essa dicotomia, no entanto, não impedia que houvesse uma constante reflexão acerca da prática, buscando modificá-la. Mais próximos de nós, no século XIX, o filósofo estadunidense John

Dewey também desenvolveu um processo que poderia nos auxiliar nessa reflexão. Aliás, o seu conceito de reflexão vem ao encontro dessa análise.

Se não há consenso acerca de quem inventou a pesquisa-ação, há em quem cunhou o termo na literatura. Kurt Lewin (1946). Por meio de uma pesquisa experimental desenvolvida num contexto de pós-guerra, seu trabalho é o que está na origem das principais discussões. Dessa forma:

pode-se observar que as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo (FRANCO, 2005, p. 487).

Um dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação é que os envolvidos tenham “objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos” (PIMENTA, 2005, p.523). Essa é uma das dificuldades do trabalho coletivo, o que abordaremos adiante.

A metodologia da pesquisa-ação está inserida num contexto maior de investigação-ação, “que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). É um processo que envolve planejamento, implementação, descrição e avaliação (Cf. TRIPP, 2005, p. 446).

No entanto, há que se ter o cuidado de não pensar que toda reflexão sobre a ação é pesquisa-ação. Um dos obstáculos que essa metodologia encontra no meio acadêmico, é justamente por esse motivo; “esse termo vem sendo aplicado de maneira tão ampla e vaga que está se tornando sem sentido” (TRIPP, 2005, p. 446). Para não incorrer nesse erro, Tripp (2005, p. 447) define a pesquisa-ação como sendo “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Franco (Cf. 2005, p. 285-6) trabalha com três conceitos: pesquisa-ação colaborativa, quando o pesquisador, fazendo parte do grupo, apresenta os aspectos científicos das discussões com a intenção de mudança; a pesquisa-ação crítica, quando o objetivo é livrar os sujeitos das condições de opressão a que estão submetidos e a pesquisa-ação estratégica, quando apenas o pesquisador planeja as ações, acompanha os efeitos e avalia os resultados.

A seguir, Tripp (2005, p. 447) nos apresenta um quadro comparativo entre a prática rotineira, a pesquisa-ação e a pesquisa acadêmica:

Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação			
Linha	Prática rotineira	Pesquisa-ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original/financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	reativa contingência	proativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa/colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizadora	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada/teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Essa caracterização nos possibilita entender um pouco a diferença, principalmente, entre a pesquisa-ação e a pesquisa científica. Auxilia, ainda, a ver que a pesquisa-ação não pode ser confundida com a prática rotineira, o que pode fazer do profissional tão somente um ativista.

Ao fazer uso da metodologia da pesquisa-ação, além da importância que isso tem para a formação dos professores e da construção do saber fazer docente, faz com que eles “vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos” (PIMENTA, 2005, p.523). Além do mais, “professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho” (PIMENTA, 2005, p.527).

Quando falamos em pesquisa-ação, estamos nos referindo a uma “contínua intervenção no sistema pesquisado; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma; mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão” (PIMENTA, 2005, p.532). Dentre seus objetivos estão: objetivo prático, objetivo de conhecimento e objetivo de produzir e socializar conhecimento (PIMENTA, 2005).

As escolas, sejam elas públicas ou privadas, provocam tensões de toda ordem. No entanto, nem sempre os profissionais que vivem essas tensões têm a possibilidade de analisá-las e compreendê-las. Esse é um dos elementos que dificultam a transformação das práticas, com o intuito de mudar a cultura escolar. É nesse momento em que aparece

a figura do pesquisador externo. Porém, as conclusões desse pesquisador nem sempre são bem vistas pela comunidade escolar. É comum ouvir que “é muito fácil olhar de fora, sem as preocupações do dia a dia.” E mais, “a teoria, na prática, é outra.”

Não se faz pesquisa sem estudo, sem tempo, sem dedicação. Não se faz pesquisa-ação no modelo *fast-food*. A pressa é um ingrediente que depõe contra qualquer tipo de pesquisa, especialmente na pesquisa-ação. A professora Selma Garrido Pimenta, da Faculdade de Educação da USP, coordenou uma pesquisa que foi desenvolvida entre 1996 e 2000. Intitulada *Qualificação do ensino público e formação de professores*, essa pesquisa “teve por objetivos analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar [...] num processo de intervenção pedagógica que enfatiza a construção coletiva de saberes no local de trabalho” (PIMENTA, 2005, p.527).

Quando falamos em escola pública, nem sempre a equipe gestora, ou mesmo os professores, ficam esse tempo todo no mesmo lugar. Não existe uma política de fixação desse profissional nesse espaço. No caso de diretor, por exemplo, há escolas que todo ano têm um diferente. Mesmo assim, há que se fazer um planejamento que contemple algumas etapas para a realização da pesquisa. Essas etapas não são fins em si mesmos, mas novos meios para novos questionamentos, novas buscas e, quiçá, novas descobertas. Daí o caráter dialético dessa metodologia.

De modo geral, a educação e a escola, em particular, cumprem uma função das mais relevantes na construção de uma sociedade democrática, justa e com equidade. Como a pesquisa pode contribuir com essa construção?

Quando diretores e professores-coordenadores decidem por fazer pesquisa, se depararam com as seguintes perguntas: sou pesquisador? O que é isso no interior de minha escola? É possível ser pesquisador de sua própria prática trabalhando 40 horas semanais? Qual e quanto deve ser o tempo dedicado à pesquisa? Será que todo profissional da educação pode produzir conhecimento a respeito de sua função? Como salienta Franco (2005, p. 485), “se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. É para essa convicção que o grupo de referência pretende contribuir.

Como foi dito acima, a pesquisa-ação, com certo teor do materialismo dialético, não se limita a compreender a prática, mas a transformá-la. Uma das condições para que se faça esse tipo de pesquisa é o consentimento do grupo. O pesquisador deve assumir sempre o papel de pesquisador e de membro do grupo ou de participante. O processo dialético ocorre por meio da ação, reflexão e ação. O resultado se transforma em nova pergunta que necessita de nova resposta; e assim, sucessivamente.

Para finalizar a nossa reflexão, nos valem mais uma vez de Franco (2005, p. 495). Segundo o autor: “quando falamos em pesquisa-ação, estamos nos referindo a: pesquisa na ação; pesquisa para a ação; pesquisa com ação; pesquisa da ação; ação com pesquisa; ação para a pesquisa; ação na pesquisa”.

O Grupo de Referência Descentralizado da Diretoria de Ensino Região de Jundiaí

Como já desenvolvia um trabalho de formação com os gestores e professores sob sua jurisdição, a diretoria de ensino região de Jundiaí aceitou o convite para participar do grupo de referência.

O grupo de referência, propriamente dito, teve início em agosto de 2011, como em todo o Estado, com os seguintes componentes: Dirigente Regional de Ensino: Prof^a Eliana Maria Boldrin. Supervisores: Ana Flávia Capellano, Dirlene Aparecida Tarício e Rosaura Aparecida de Almeida. Diretores de Escola: Leandro Américo Tedeschi, Mônica Pedroni Rodrigues e Sheila Frizzo Buckvieser. Professores Coordenadores: Alexandre Pagani Brambila e Fernanda Ajudarte de Moraes. Em 2012, o grupo foi modificado com a saída da supervisora Ana Flávia e a entrada da supervisora Mary Creusa Fornari Marinho, além da entrada de mais uma professora coordenadora, a Roberta Drozniak da Silva. Em 2013, a equipe passou por mais uma modificação com a entrada do supervisor Eliezer Pedroso da Rocha no lugar da supervisora Mary que estava afastada prestando serviço junto à Prefeitura Municipal de Jundiaí. Passou a fazer parte do grupo também a professora coordenadora Maria das Graças F. Reis, com a saída da professora coordenadora Fernanda Moraes.

A partir dos encontros de formação, teve início o estudo dos encaminhamentos a serem tomados. Primeiramente, qual seria o tema que pudesse contemplar as inquietações dos envolvidos. Foi decidido que o tema principal seria Cultura escolar. Ficou definido também que haveria um estudo e pesquisa com uma das escolas onde o

gestor fosse membro do grupo. Com os resultados parciais, a equipe decidiu que esse processo de formação seria estendido a mais escolas que aderissem, voluntariamente, ao programa. Com a adesão de mais gestores, houve uma subdivisão dos grupos, na seguinte ordem: Grupo I – Cultura escolar e indisciplina; Grupo II – Cultura escolar, ensino/aprendizagem e prática docente; Grupo III – Cultura escolar, desmotivação, participação da comunidade, relações interpessoais e formação de equipe.

O Grupo de Referência tem como um dos objetivos

“consolidar um processo de formação de gestores que se desenvolve por meio de encontros presenciais, descentralizados regionalmente e se caracterizam como um processo contínuo, com vistas à construção/reconstrução do pedagógico nas diretorias de ensino e escolas” (ROCHA, 2012, p. 04).

No entanto, devido, principalmente às tarefas procedimentais, de cunho administrativo, nem sempre os gestores têm o tempo necessário para que se faça uma pesquisa séria e efetiva. Isso cria até um certo desconforto em alguns quando convidados a participar de um grupo de formação continuada com base na pesquisa acadêmica. A seguir, algumas das perguntas suscitadas:

Qual é a importância da pesquisa na educação? Quem é que está habilitado a fazê-la: um pesquisador externo ou um pesquisador interno? Como fazer a pesquisa numa escola sendo profissional dessa escola? Por que um membro da escola pode fazer uma pesquisa de sua própria prática? O que deve ser pesquisado?

Não é fácil pensar em solução a um problema quando estamos diretamente envolvidos nele. Parar e refletir sobre a prática é uma ação das mais árduas. Às vezes é mais fácil não se envolver, devido à dificuldade do afastamento necessário a todo aquele que se propõe a fazer uma pesquisa. O cotidiano faz com que a tarefa tome uma dimensão tão grande que quase não há espaço para o estudo e a reflexão.

Dessa forma, por mais difícil que possa parecer, não é impossível que isso aconteça, ou seja, que o professor ou o gestor seja também pesquisador.

A academia sempre fez uso das escolas e de seus profissionais para as suas pesquisas. Contudo, o pesquisador chegava até a escola, isso quando não mandava somente os orientandos para colher os dados e informações das quais precisava, para as ações por ele determinadas, organizava os passos a serem seguidos e depois se recolhia para suas análises. Nem sempre o resultado dessas pesquisas era compartilhado com os profissionais das escolas.

Apesar de todo professor fazer – ou deveria fazer – um curso de licenciatura, nem todos fizeram pesquisas em seus cursos. Às vezes, ainda, os trabalhos de conclusão de curso eram feitos em grupo, dificultando o olhar de pesquisador do docente. Quando chega à sala de aula, ele quer fazer o que aprendeu enquanto aluno. No caso do gestor, não é diferente. A grande maioria fez o curso de licenciatura em pedagogia. Parcela significativa já tinha uma graduação quando fez o curso, quase sempre de complementação, ou seja, não fez um curso de 3 ou 4 anos. Nem de longe, nesses cursos, a grade curricular contempla a formação do pesquisador. Isto posto, fazer pesquisa nas escolas pelos próprios agentes é tarefa das mais difíceis. Foi essa realidade que os grupos de referência encontraram. Aliás, até mesmo o grupo da diretoria de ensino, responsável pela introdução das discussões e encaminhamentos, não era composto por membros todos eles pesquisadores.

Para fazer pesquisa, é necessário um olhar atento, educado para tal. Quem pretende pesquisar o comportamento dos gestores no trato com a comunidade externa à escola não pode ficar preso às salas de aula.

A pesquisa acadêmica é feita a partir de um problema a ser investigado; pode ser feita como uma pergunta que necessita, aos olhos do pesquisador, de uma resposta. Pode ser que a resposta já tenha sido dada e o pesquisador a tenha como parcial ou insuficiente. Isso faz com que ele busque novos elementos para seu intento. Umberto Eco (1988, p. 22), em relação à pesquisa, diz que “o estudo deve dizer do objeto *algo que ainda não foi dito* ou rever sob uma ótica diferente o que já se disse.” É necessário que o pesquisador tenha foco, procurando identificar todas as situações possíveis relacionadas ao seu problema. Sem essa atenção, algo de importante pode passar despercebido. É nesse contexto que entra o tempo para a pesquisa. Não se faz pesquisa sem tempo, sem que o pesquisador tenha um momento para si. Esse momento vai propiciar o distanciamento necessário para que o olhar deixe de ser somente daquele que faz, mas também daquele que pensa sobre o que faz.

As reuniões do grupo da diretoria

Assim que começaram as reuniões toda semana na diretoria, o grupo se deparou com um primeiro problema: qual a diferença entre cultura escolar e cultura da escola?

Para subsidiar sua resposta, foi procurar em Forquin (1993, p. 167), para quem a escola é um mundo social “que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” Essa é a definição do autor para a cultura da escola. Por outro lado, a cultura escolar nada mais é que:

“o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Ibidem, p. 167).

Resolvido esse primeiro problema, o grupo se deparou com outro. Como a metodologia a ser usada era a pesquisa-ação, tornava-se necessário também compreender do que se tratava essa metodologia. Essa compreensão se fazia urgente, pois o grande desafio, segundo Abdalla (2005, p. 385), estava em “mostrar, ao grupo participante, os meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, para, de forma interativa e coerente, experimentar soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora”.

Nessa metodologia, como vimos acima, o pesquisador não é apenas um observador externo, que colhe os dados e se retira para fazer a análise. Ele está inserido no problema da pesquisa. Ao mesmo tempo em que é pesquisador, também é pesquisado. Como salienta Barbier (2007, p.18):

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Essas reuniões seguiam, quase sempre, a seguinte pauta: um membro de uma escola lia o memorial do encontro anterior; em seguida, alguém de outra escola compartilhava o diário elaborado; depois outro membro desenvolvia o momento de estudo. Essa pauta era a mesma seguida pelo Núcleo 8, quando se reunia em uma das diretorias que o compunham. Havia reuniões de estudo de textos de formação par ao próprio grupo. Havia ainda reuniões de estudo de textos de formação para o próprio grupo, como por exemplo, procurar entender a metodologia de pesquisa, como foi dito acima. Se o grupo não entende a metodologia, dificilmente conseguiria transmitir isso para o grupo das escolas. Uma das propostas a serem efetivadas nas reuniões na

diretoria era a abertura de um espaço para uma orientação mais próxima aos que estão na escola com um pouco mais de dificuldade ou ainda os que estão realmente querendo fazer a pesquisa.

A adesão

A participação no Grupo de Referência e por adesão. No entanto, a participação nas reuniões deve ser obrigatória, pois as atividades no grupo demandam comprometimento. Aqueles que priorizam outras atividades na escola não podem continuar como membros do GRD, no caso específico de Jundiaí. O D quer dizer Descentralizado. Em outras diretorias a denominação é A de Ampliado, em Campinas Oeste e P de Parceiros, em Bragança Paulista. Foi decidido, no grupo de Jundiaí, que o limite de faltas são 3, consecutivas ou interpoladas. Na 4ª falta o membro é substituído. Há diretorias onde o dirigente regional convocou todas as escolas a participarem, ou seja, o critério de adesão não foi utilizado. Na Diretoria de Jundiaí foi usado o critério da adesão e, inicialmente, 35 escolas aderiram, cerca de 70 participantes ao todo, incluindo professores coordenadores, diretores e vice-diretores, além do professor coordenador de apoio à gestão pedagógica.

A cada final de ano, o grupo faz uma apresentação geral das atividades desenvolvidas a todos os diretores das 70 escolas que compõem a diretoria de ensino. Para o ano de 2013, estava previsto o lançamento de um livro com coletânea de relatos dos membros do GRD. O projeto acordado foi que deveria ser um relato, em primeira pessoa, de até 4 páginas dos participantes de uma mesma escola no Grupo de Referência, no qual constasse sua motivação na participação, o processo observado na escola e a contribuição do GR para os participantes e possíveis impactos na realidade escolar. No entanto, apesar de o texto ser entregue à editora, devido à dificuldade desta em encontrar uma gráfica que desse conta do trabalho na data prevista, 12/12/2013, o lançamento ficou para o início do ano de 2014. Desse livro, alguns dos relatos são o primeiro passo para que se transformem em pesquisas futuras.

Os grupos das escolas levaram a sério a ideia da pesquisa.

A seguir, sem identificar a escola, vamos apresentar algumas das perguntas que poderão se transformar em pesquisas pelos membros das escolas. Interessante salientar

que, inicialmente, houve 3 subdivisões no GRD. No entanto, com o passar dos encontros, o grupo que via na indisciplina o principal problema na escola acabou se desfazendo, e os membros foram compor os outros dois grupos. Alguns chegaram à conclusão de que a indisciplina não é uma causa, mas consequência de outros fatores, de outros problemas. Eis as perguntas:

- Como ensinar um aluno do século XXI em uma escola do século XIX?
 - Qual é a relação entre os problemas de aprendizagem/disciplina de uma determinada turma e a prática pedagógica, tendo como suposição as críticas à Educação bancária descrita por Paulo Freire?
 - Como a prática docente interfere no processo de ensino aprendizagem?
 - A partir da visão de um grupo de alunos da EE, qual seria o perfil ideal de professor?
 - Como fazer para que toda riqueza acumulada na educação infantil não seja anulada quando os alunos chegam aos últimos anos do EF/EM?
 - Em que medida a prática pedagógica e a avaliação se atrelam ao PPP?
 - De que maneira a prática pedagógica desenvolvida na escola se reflete na avaliação dos professores?
 - O que tem levado uma escola pequena, de EF, que já apresentou altos índices de rendimento a apresentar declínio nos resultados?
 - A prática docente interfere na indisciplina?
 - A prática docente faz com que o aluno aprenda?
 - Qual o perfil do docente do século XXI da escola pública, sob o olhar do currículo oficial do Estado de São Paulo? Teorias e práticas pedagógicas: Convergência ou distanciamento?
 - Como o protagonismo docente pode envolver alunos que estão alheios ao trabalho pedagógico?
 - A prática docente desenvolvida hoje, favorece a aprendizagem do aluno?
- Logicamente que há questões muito próximas uma das outras. No entanto, como cada escola fará a sua pesquisa, nada impede que seja sob um mesmo prisma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo mostra que a relação entre teoria e prática nunca ficou tão próxima das escolas públicas do estado de São Paulo. Logicamente que ao se institucionalizar essa prática, as escolas poderão ser organizar de um modo mais dinâmico. Contudo, não é fácil àquele que trabalha 40 horas semanais encontrar um tempo para pesquisa. O horário dedicado ao estudo tanto coletivo quanto individual deve fazer parte da rotina de trabalho dos gestores. Se a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se propõe a levar a sério o processo de formação continuada dos gestores de suas escolas, o Grupo de Referência pode se tornar numa das ações que mais virão ao encontro desse propósito. Para tanto, mais pessoas deverão estar envolvidas. Uma possibilidade é favorecer a participação de seus professores que têm mestrado ou doutorado. Essa experiência na pesquisa acadêmica é um suporte dos mais valiosos aos grupos que não contam com esse profissional em sua equipe. O olhar do pesquisador é diferente daquele que somente atua nas escolas. Quando digo somente, não se trata de menosprezar, mas de dizer que isso é pouco para quem se propõe a pesquisar a própria prática. O quadro de mestres e/ou doutores na rede estadual é razoavelmente relevante. A partir do momento em que as escolas pesquisam suas próprias práticas, a possibilidade de encontrar uma saída para as suas angústias e inquietações é muito maior. Para finalizar, eis alguém que soube fazer da relação entre teoria e prática sua condição de educador. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1998, p.24).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. [Série Pesquisa].

BARBIER, René. *A pesquisa-ação: na instituição educativa*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BASTOS, Cleverson Leite e KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. [Coleção Educação Contemporânea].

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 167.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521 – 539, set./dez. 2005.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. A Educação do olhar: a pesquisa acadêmica enquanto problema de pesquisa. In: RODRIGUES, João Guilherme (Org.). *Múltiplos olhares na construção do conhecimento*. Vol II, Jundiaí, SP: In House, 2013, p. 86-89.

ROCHA, Maria de Lourdes. *Formação de gestores e a organização pedagógica nas escolas e diretorias regionais de ensino*. Mimeo. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica*. Boletim semanal CGEB, nº 11, de 02 de maio de 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Boletim semanal CGEB, nº 14, de 22 de maio de 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica*. Boletim semanal CGEB, nº 25, de 07 de agosto de 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22^a ed. rev. e ampl. 7^a reimp. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.