



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Física

Instituto de Química

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

O PROFESSOR DIANTE DO *ESPELHO*:
CONSTITUIÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA PESQUISA E
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS

Emerson Gomes Cardoso

Brasília – DF

Dezembro
2006



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Física

Instituto de Química

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS

O PROFESSOR DIANTE DO *ESPELHO*: CONSTITUIÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Emerson Gomes Cardoso

Dissertação realizada sob orientação do Prof. Dr. Ricardo Gauche e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração “Ensino de Química”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília – DF

Dezembro
2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

EMERSON GOMES CARDOSO

O PROFESSOR DIANTE DO *ESPELHO*: CONSTITUIÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração “Ensino de Química”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Aprovada em 15 de dezembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Gauche
(Presidente)

Prof. Dr. Roque Moraes
(Membro externo – PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
(Membro externo – FE/UnB)

Prof.^a Dr.^a Joice de Aguiar Baptista
(Suplente – IQ/UnB)

DEDICATÓRIA

Aos professores Alan, Joana, José, João, Lúcia, Maria, Paulinho, Pedro, Renan, Ronaldo, codinomes de verdadeiros amigos e companheiros nessa jornada.

Ao professor Ricardo Gauche, incansável na luta pela autonomia dos professores.

À Marta, Coordenadora Pedagógica Geral do Colégio Presidente, pelo exemplo de humildade e perseverança, e por acreditar neste trabalho.

Ao corpo docente do Colégio Presidente, motivo deste trabalho.

Aos Diretores do Colégio Presidente pela oportunidade.

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO AO CRIADOR PELO DOM DA VIDA, PELO AMOR E PACIÊNCIA À CONDIÇÃO HUMANA.

À TATIANA, MINHA ESPOSA AMADA, COMPANHEIRA FIEL.

À BEATRIZ, PRESENTE DE DEUS PARA MIM, RAZÃO DA MINHA ALEGRIA.

AOS MEUS FAMILIARES PELA TORCIDA.

AO PROFESSOR RICARDO GAUCHE, INCANSÁVEL COLABORADOR NA MINHA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, PELA PACIÊNCIA.

AOS COLEGAS E AMIGOS DO GRUPO-PILOTO, POR ME AJUDAR A HUMANIZAR A MINHA PRÁTICA DOCENTE.

AOS DEMAIS PROFESSORES E COORDENADORES DO COLÉGIO PRESIDENTE, PELA TOLERÂNCIA.

AOS COLEGAS E PROFESSORES DO PPGEC, PELA COLABORAÇÃO NA ABERTURA DESSA TRILHA.

AO AMIGO, E COLEGA DO MESTRADO, ÉLIAS, PELAS PRECIOSAS CONTRIBUIÇÕES.

À DIREÇÃO E COLEGAS DO CEM 404 DE SANTA MARIA PELA TORCIDA, EM ESPECIAL ÀS PROFESSORAS JOANA E DIVINA PELO APOIO INCONDICIONAL.

À DIREÇÃO GERAL DO COLÉGIO PRESIDENTE, PELA OPORTUNIDADE, SEM A QUAL ESTE TRABALHO NÃO SERIA POSSÍVEL.

RESUMO

O presente trabalho relata pesquisa, considerada pesquisa-formação, instaurada em ambiente institucional, no contexto da atividade de Coordenação Pedagógica de uma escola particular de Ensino Médio do Distrito Federal. Esta já desenvolve uma proposta voltada para a formação continuada de seus professores, cujo espaço foi cedido parcialmente para a parceria universidade-escola ora descrita. Tratou-se de desenvolver, com os professores, um instrumento de reflexão da prática docente e da formação profissional continuada e, por meio do instrumento desenvolvido – e em seu próprio desenvolvimento –, viabilizar a consolidação de processos contínuos de aprimoramento da dinâmica de sala de aula.

A origem do problema situa-se na relação desarticulada entre os professores e o projeto da escola, em que formas sutis de resistência em participar de trabalhos em espaços coletivos foram caracterizadas no grupo. Admitimos a priori que, como co-autores no processo de pesquisa, os professores pudessem produzir novos sentidos para o trabalho de formação continuada realizado na escola.

Enfoca-se, na defesa da pesquisa colaborativa, a inserção dos professores no centro de programas de formação continuada, como autores e protagonistas, em oposição às formas prescritivas e doutrinárias dos modos de ser e estar na profissão. O trabalho relata a história vivenciada por um grupo formado por professores da escola, um mestrando e um professor da UnB, que ousaram inverter a lógica de programas convencionais de formação continuada, para se constituírem autores de si mesmos.

O grupo constituiu-se num instrumento que deslocou o professor de seu lugar, para fora do acontecimento vivenciado, para outro lugar, de onde criou uma nova imagem dele e do vivido.

Baseado na analogia do auto-reflexo no espelho percebeu-se que a imagem diante do espelho não representa o sujeito no cotidiano de sua vida. Diante do espelho posamos para o outro e vemos apenas aquilo que desejamos ou o que não desejamos ver, mas não para nós mesmos, e sim para os outros (BAKTHIN, 1997). No grupo, os outros se constituíram para nós como a um espelho sem superfície refletora. Em um espelho sem superfície refletora a luz sofre refração, e a imagem produzida pode ser vista por dentro do espelho.

Por dentro do espelho, o professor viu, por exemplo, sua indiferença pelo aluno e todo um cenário por detrás, que antes não percebeu. Essa nova imagem o constrangeu a mudar sua prática.

A experiência vivenciada no grupo demonstrou o resultado de um trabalho de formação continuada que considera, em primeiro plano, a vida do professor. A ênfase na humanidade do professor favorece a mudança de sua própria prática, na qual o aluno não é mais considerado como um objeto, um número no diário, mas uma pessoa, com sonhos e angústias.

Essa experiência constituiu-se em referência para a reestruturação da dinâmica organizacional do trabalho de formação continuada realizado na escola, a partir de 2006.

ABSTRACT

This dissertation presents a research work, considered as a formative research work, which occurred in an institutional environment inserted in a context represented by the Pedagogical Coordination of a private high school of the Federal District. This school is already carrying out a proposal which enhances the continuous formation of its teachers and this activity was partially given over to a joint work university-school which is now described. An instrument for reflection of the didactic praxis and continuous professional formation was put into practice with the teachers and by means of the instrument so developed – and while being developed – to make possible to consolidate a continuous process of improvement of the dynamicity of the classroom work.

The origin the problem lies on the lack of articulation between the teachers and the school itself, where subtle ways of resistance to participate in collective works were detected by the group. A priori, we admitted that the teachers, as co-authors of the research process, could introduce new roles to the work of continuous formation within the school.

In the defense of the collaborative research work, it is emphasized the teachers' insertion in the center of the continuous formation as authors and protagonists, as opposed to the prescriptive and doctrinarian forms of professional conduct. It is depicted the case experienced by a group of teachers of this school, a student of a master's degree course and a professor of the University of Brasilia who dared to invert the logic of the conventional programs of continuous formation to become actors in their own right.

The group could be said to become a movement which displaced the teachers from their places to another place where a new image was created both of himself and of the event experienced.

Based on the analogy of the self-image in the mirror, it was noticed that the image did not represent the image of the subject in his daily life. In front of a mirror, we pose as someone else and see just what we wish to see, but not ourselves; what we want the others to see (BAKTIN, 1997). In the group, the others appear to us as a mirror with no reflective surface. In a mirror with no reflection, the light becomes refracted and the image produced can be seen inside the mirror.

Inside the mirror, the teacher saw, for instance, the indifference towards the student and a whole scenario at the background which was not noticed previously. This new image made him change his practice.

The experience the group had been through revealed the result of a work directed to the continuous formation which takes into consideration, at first place, the teachers' own life. The emphasis on the teachers' humanity favors the change of its practice and the students is no longer taken as an object, a number in a school diary, but a human being with their dreams and anguish.

This experience serves as reference which brought about the restructuring of the work organization dynamicity of the continuous formation of that school beginning 2006.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SOBRE O PROFESSOR DE QUÍMICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	20
2. ENCONTRO DE CAMINHOS: DO PROFESSOR DA UNIVERSIDADE E DOS PROFESSORES DA ESCOLA	41
2.1. A PESQUISA COMO PRÁTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA FORMATIVA	
2.2. A RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO DA PESQUISA	
2.3. A PESQUISA COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE	
3. “CAMINHAR PARA SI” NO CAMINHAR COM: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO-PILOTO	68
3.1. A EXPERIÊNCIA DO GRUPO-PILOTO	
3.2. METODOLOGIA DE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	
4. O PROFESSOR DIANTE DO <i>ESPELHO</i>: PROCESSO/PROJETO DE CONSTITUIÇÃO DE INSTRUMENTO PARA PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
APÊNDICES	
APÊNDICE A – TEXTO DE APOIO	140
APÊNDICE B – FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO	182
APÊNDICE C – ATIVIDADE INICIAL	183
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR	184
ANEXOS	
ANEXO 1 – NOSSAS CONCEPÇÕES: PROFESSORES DO COLÉGIO PRESIDENTE	187
ANEXO 2 – ORGANOGRAMA DE NOSSAS CONCEPÇÕES: PROFESSORES DO COLÉGIO PRESIDENTE.	189

INTRODUÇÃO

Considerando a inevitável influência do pesquisador, de seus modos de ser e estar na realidade, na produção de conhecimento pela pesquisa científica, achamos prudente começar pela localização do lugar e da nossa condição no contexto no qual estamos imerso, para, a partir daí, descrever a problemática que motivou este trabalho.

Somos professor de Química do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Fomos Licenciado em Química pela Universidade de Brasília, em 2003, e atuamos no Ensino Médio, desde 2005, lecionando para alunos nas três séries, em uma escola localizada na periferia do Distrito Federal. No ano anterior, ao ingressarmos em uma escola particular, fomos convidado a participar de seu projeto de formação continuada para professores.

Com duas unidades de ensino localizadas em regiões distintas – uma na região administrativa de Brasília e a outra na do Gama¹ –, o Colégio Presidente², oferece três segmentos de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É uma das poucas escolas particulares do Distrito Federal que investem em política de formação continuada de seus professores³. A proposta de formação tem como pressuposto básico a formação do profissional com o perfil desejado pela Instituição. No entendimento do Diretor-Geral, isso implica reservar tempo e espaço nas instalações da escola, com carga horária remunerada prevista, além das

¹ No Distrito Federal, a administração pública difere dos demais estados. Ela é organizada em regiões administrativas (RA), onde Brasília corresponde à RA 1 e o Gama à RA 2.

² Nome fictício, a fim de resguardar a verdadeira identidade da escola.

³ Desde 1991, desenvolve atividades voltadas para formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 2000, expandiu as atividades de formação para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

atividades docentes de sala de aula. Para a Coordenadora Pedagógica Geral, ao professor cabe participar dos trabalhos com uma postura investigativa e refletir sobre a sua prática de tal forma a tomar decisões coerentes com as intenções educacionais da instituição. A participação dos professores nas chamadas “reuniões de formação” é obrigatória.

O Colégio Presidente investe, ainda, no custeio de cursos externos para seus gestores, e, no período de 2000 a 2004, investiu no apoio logístico da Escola da Vila⁴ ao projeto. Essa parceria levou o Colégio a tornar-se pólo de referência e núcleo de capacitação profissional daquela instituição, a partir de 2004.

O trabalho de formação continuada é realizado quinzenalmente, às quartas-feiras, com carga horária de 2,5 horas, intercalado por reuniões de Coordenação Pedagógica por Área, com a mesma carga horária.

No período de 2004 e 2005, o trabalho de formação continuada foi organizado em grupos de estudos formados, em média, por 15 professores dos diferentes componentes curriculares e supervisionados por coordenadores e diretores das unidades da escola. O trabalho era planejado por uma equipe da Direção, e consistia na escolha de temas referentes ao processo ensino-aprendizagem e disponibilização de textos e fontes bibliográficas para leitura e debate. Os textos deveriam ser lidos fora dos encontros e discutidos nos grupos. Geralmente, alguns professores eram encarregados de fazer uma exposição do tema para o grupo. Em 2004, aconteceram alguns encontros das equipes de Direção e de Coordenação com consultores da Escola da Vila, a título de orientação sobre a reelaboração da matriz curricular do Colégio.

⁴ Esta escola, localizada na cidade de São Paulo-SP, é referência nacional pelo pioneirismo na formação continuada de seus docentes (<http://www.vila.org.br>).

No segundo semestre de 2005, houve uma pequena alteração na organização do trabalho. Os temas e as fontes bibliográficas previamente selecionadas pela Equipe de Direção foram entregues aos grupos para preparação de um simpósio interno⁵, realizado em dezembro do mesmo ano. A intenção dos organizadores era socializar os estudos entre os professores.

A leitura descritiva do contexto vivenciado na pesquisa foi realizada a partir da nossa participação direta⁶, como funcionário da escola – nas reuniões de formação e em algumas reuniões de coordenação pedagógica com professores de Química –, e de questionário⁷ respondido pela Coordenadora Pedagógica Geral. Esta considera que a estratégia de trabalho de formação continuada não conseguia envolver a maioria dos professores⁸.

Embora fosse a formação continuada um esforço institucional, nem todos atribuíam o mesmo sentido. Depoimentos de professores apontavam o trabalho como prescritivo demais, e, muitas vezes, com baixo impacto na sala de aula, conforme um dos relatos obtidos na atividade descrita no Anexo 1: “uma questão importante é saber o que o professor quer saber, o que ele também considera essencial para a sua formação”. Pareciam considerar que o projeto de formação era da instituição escolar e não dos professores, o que caracterizaria o trabalho de formação como mero cumprimento de tarefas delegadas.

A problemática sentida, desde o início, na escola, orientou nosso olhar para duas questões: as relações constituídas entre os professores e a proposta de formação continuada da escola; e as relações internas da proposta, sobretudo entre

⁵ Consistiu na comunicação oral dos estudos sobre temas selecionados pela Equipe de Direção.

⁶ Vide fragmento de diário de campo, Apêndice B.

⁷ Vide Apêndice C.

⁸ Relata a Coordenadora que, “para aqueles compromissados, apesar de nossas falhas, acredito que avançaram bem. A maior parte mantinha insatisfação e desinteresse; e a maioria daquilo que discutíamos não era colocado em prática na sala de aula”.

as concepções de seus idealizadores e a metodologia proposta. Nossa intenção, desde então, foi a de desenvolver o trabalho de pesquisa com os professores (MIZUKAMI et al., 2002; MIZUKAMI, 2003), e não uma pesquisa sobre os professores, considerada de natureza puramente descritiva e prescritiva.

Partindo de uma concepção orgânica de escola – que considera seus atores (diretores, coordenadores, professores, demais servidores, alunos, pais e comunidade) envolvidos em uma relação de interdependência no desenvolvimento de suas ações – pensamos em direcionar o trabalho de modo a envolver os professores na condição de co-autores (e atores protagonistas) no processo, e não na de meros executores de ações planejadas por terceiros.

Após a apresentação de nosso intento a todos os envolvidos no processo – professores, coordenadores e diretores das unidades – recebemos apoio da Direção do Colégio para dar prosseguimento ao trabalho, sem reservas. Surgiram, então, dois questionamentos que motivaram este estudo: como aproximar os professores – geralmente considerados “alunos” em programas de formação continuada – do pesquisador – geralmente considerado “formador” em programas de formação continuada –, de modo a minimizar as diferenças de papéis historicamente constituídos pelas instituições de ensino e pesquisa?; em que condições o trabalho desenvolvido com os professores da escola poderia constituir-los efetivamente co-autores no processo de formação continuada?

Na intenção de responder a essas questões, estruturamos este trabalho em quatro capítulos. No capítulo 1, *Sobre o professor de Química e a formação continuada em serviço*, apresentamos a recorrente discussão na literatura sobre os modos de ser e estar na profissão e a problemática comentada por pesquisas na área de formação continuada de professores.

Acreditamos que os modos de ser e estar professor estão diretamente relacionados às concepções e condutas de professores inscritos em projetos de formação continuada. No capítulo 1, nos preocupamos em entender por que nós, professores, conduzimos nossa prática na sala de aula da forma como fazemos cotidianamente e por que tendemos a reproduzir modelos de ser e estar professor como o daqueles professores que tivemos no passado.

Os modos de ser e estar professor demonstram a interpretação dos professores quando se referem à formação continuada como cursos de reciclagem, capacitação, atualização e treinamento.

A reação, geralmente, resistente frente às pessoas, condutoras de cursos dessa natureza, principalmente, quando ocupam posições superiores na hierarquia da instituição em que o professor trabalha, é explicada rapidamente neste capítulo.

No capítulo 2, *Encontro de caminhos: do professor da universidade e dos professores da escola*, nosso foro é a aparente relação conflituosa entre professores e pesquisadores, e o descompasso entre eles, quando se observa o baixo impacto das pesquisas em ensino de Química na sala de aula. O desconforto e insatisfação de professores, ao serem considerados objetos de pesquisa, têm dificultado a realização de trabalhos nessa área.

Apostamos na idéia de Stenhouse (1975)⁹ em constituir o professor pesquisador de sua prática, como meio de aproximação dos resultados das pesquisas em ensino da sala de aula. As recorrentes críticas que se fazem à pesquisa do professor também são comentadas no capítulo. Não se trata de tornar o professor um pesquisador profissional, conforme ressalta Demo (1998), mas um profissional pela pesquisa, que seja inquiridor crítico da sua prática e que saiba

manejar os resultados das pesquisas, a fim de compreender a dinâmica que se desenrola na sua sala de aula, para transformá-la.

De acordo com essa perspectiva, acreditamos que a pesquisa como constituinte da natureza do trabalho docente, conforme entende Freire (2002), encarrega a prática docente de aspecto formativo e transformador da realidade da sala de aula. Porém, constituir o professor pesquisador de sua prática pressupõe mudanças conceptuais dos vários elementos que compõem o modo de ser e estar professor.

A pesquisa colaborativa, também conhecida como pesquisa com, discutida no capítulo 2, apresenta-se como estratégia de aproximar professores e pesquisadores, ambos constituídos autores e protagonistas do processo investigativo. A pesquisa colaborativa está “longe de ser um modelo metodológico pré-fabricado e consensualmente delimitado”, conforme ressalta Pimenta (2005). Essa característica para a pesquisa colaborativa é completamente desejada, quando se pretende que os professores se assumam “donos do trabalho”.

Pesquisar com foi um meio que encontramos para nos constituirmos pesquisadores de nossa própria prática. Quando se pensa em pesquisar a própria prática surge o problema, levantado pelos positivistas, da distância entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Na pesquisa com, superamos esse suposto “obstáculo epistemológico”, graças à contribuição de Bakhtin (1997), quando trata da relação entre o “Autor e o Herói”.

No capítulo 3, “*Caminhar para si*” no *caminhar com: a experiência do grupo-piloto*, descrevemos a pesquisa realizada com um grupo de professores do Colégio Presidente. Admitimos *a priori* que, como co-autores no processo de pesquisa, os

⁹ STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975. Apud Lüdke

professores pudessem produzir novos sentidos para o trabalho de formação continuada do Colégio.

A metáfora “caminhar com” foi uma expressão que encontramos para a pesquisa colaborativa. À medida que o trabalho era desenvolvido, percebemos, nos depoimentos dos colegas professores, mudanças pessoais que provocaram mudanças na prática em sala de aula. Entendemos com Nóvoa (1995) que, para produzir a “profissão do professor”, é necessário produzir a “vida do professor”. A redução da profissão docente a métodos, técnicas e conceitos químicos exclui a pessoa do professor. Esse fato condiciona-nos a tratar nossos alunos como coisas e números. A consequência evidencia-se na forma de relação conflituosa entre professores e alunos.

Ainda no capítulo 3, preocupamo-nos em definir como analisar a experiência do grupo de pesquisa, denominado Grupo-Piloto (GP)¹⁰, a partir dos relatos dos professores, gravados em áudio, e nos textos por eles produzidos ao longo de nossas reuniões. A análise de conteúdo (BARDIN, 1988) mostrou-se adequada para identificar significados, intenções e pensamentos dos professores, no contexto da pesquisa. Também se mostrou adequada para encontrarmos evidências de mudanças na pessoa e na prática dos professores, provocadas pela experiência do grupo. Segundo Bardin (1988), não se trata de modelo de análise predeterminado. Cabe ao pesquisador “reinventar” a técnica de análise mais adequada ao “domínio e ao objetivo pretendido” (p. 31). Nossa metodologia de análise do que foi produzido na pesquisa com os professores está detalhadamente descrita no capítulo.

(2001).

¹⁰ O termo “Piloto” não foi concebido com base na perspectiva positivista-ingênua, como se fosse possível reproduzir automaticamente a experiência vivenciada pelo Grupo em outros contextos.

Dedicamos o capítulo 4 para analisarmos a experiência da pesquisa colaborativa sobre a prática docente vivenciada especificamente pelo grupo-piloto. Entendemos, com Goodson (1995), que tratar diretamente da prática docente ocorrida na sala de aula, logo no início da pesquisa colaborativa, pode ser um erro que dificulte o engendramento do processo. A prática docente envolve aspectos de maior vulnerabilidade do professor (GOODSON, 1995), portanto, não estaria acessível, de imediato, à pesquisa de outros. Mesmo se considerando com outros, o olhar de seus pares causa medo e vergonha do possível julgamento deles. Em trabalhos dessa natureza, com a presença de pesquisador externo, os professores desenvolvem mecanismos sutis de resistência e prudência, como “garantia contra a invasão de seus (não)saberes, dos modos de ser e de fazer” (LIMA, 2005, p. 196).

Direcionamos o trabalho para catalisar a produção da identidade do grupo. Encontramos na Abordagem de Histórias de Vida (BUENO, CATANI e SOUSA, 2000; JOSSO, 2004) um meio de acessar os modos de ser e estar professor, ou seja, nossas práticas na sala de aula. Abordar o trabalho docente no contexto da sua vida profissional foi um meio, também, de disponibilizar ao professor maior controle do processo de investigação (GOODSON, 1995).

Conforme ressaltamos no capítulo 4, percebemos que ao ouvir a história do outro, que aconteceu de nos vermos na história dele, e, de volta à nossa história, revelamos eventos que antes resistíamos em revelar. Esse movimento de identificação com o colega não só inspirou confiança como também possibilitou enxergar a nós mesmos, enxergando acontecimentos narrados, pela ótica do outro.

Espontaneamente, começamos a expor nossa prática ocorrida na sala de aula e a autorizar o colega a questioná-la. Em um movimento de troca de experiências e interpretações espontâneas, iniciamos um processo que

denominamos “problematização da prática”. A escrita de práticas na forma de episódios ocorridos na sala de aula foi partilhada no grupo e reescrita a partir da reflexão colaborativa que fizemos em seguida. Esse processo desencadeou a necessidade de “diálogo com outros”, na literatura. Nesse momento, mudou a relação entre teoria e prática concebida pelos professores, quando o grupo atribuiu sentido para a teoria como “ferramenta” para se entender a prática. Nomeamos esse processo de “teorizando a prática docente”.

Encerramos este trabalho com algumas considerações finais sobre nossa compreensão, formada a partir da análise dos episódios que consideramos representativos da experiência vivenciada pelo grupo.

CAPÍTULO 1

SOBRE O PROFESSOR DE QUÍMICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Diante do contexto, sentido na relação desarticulada de professores com a proposta de formação continuada da escola e do baixo impacto do projeto para a melhoria da qualidade de ensino, conforme eles mesmos relataram, ficamos particularmente interessados em compreender, com eles, como os modos de ser e estar professor, mais especificamente aqueles da Área de Química, influenciam nossa conduta em programas de formação continuada.

Para isso, elegemos Maldaner (1997, 1999, 2000) e Lima (2005) como interlocutores principais. Mas, antes, vejamos o que outros autores escrevem a respeito da pesquisa sobre o professor, sua formação e as repercussões na sala de aula.

A atividade de pesquisa em ensino configura-se como um campo fértil, com alto índice de publicações, embora o ensino de Ciências, mais especificamente o ensino de Química, tenha se mantido inerte nas escolas de Educação Básica. Propostas inovadoras, construídas em contextos específicos, sobretudo de materiais curriculares, dificilmente chegam aos professores e, quando chegam, geralmente causam frustrações devido à “aplicação” acrítica e descontextualizada. Apesar da atitude cômoda de se esperarem propostas vindas de fora (FREITAS & VILLANI, 2002), elaboradas por “profissionais mais capacitados”, as condições de trabalho a que estão submetidos os professores na escola geralmente não favorecem uma reconstrução crítica dos resultados de pesquisas em ensino. Nesse caso, há de se considerar também como os professores interpretam as inovações, o que esperam

delas, e em que sentido os resultados das pesquisas – as propostas de inovação – chegam até a sala de aula.

Schnetzler & Aragão (1995) consideram que, geralmente, os professores não atribuem importância às pesquisas em ensino, pois alguns grupos de professores não percebem problemas no ensino. Para eles, só há problemas de aprendizagem. Porém, a problemática da inércia do ensino frente aos avanços das pesquisas é muito mais complexa e norteou uma série de estudos, no mundo todo, a fim de compreendê-la.

Localizando uma das possíveis causas desse quadro de aparente ineficiência de programas de formação de professores, especialistas no mundo todo têm desenvolvido pesquisas sobre o professor e sua prática, a fim de fomentar a discussão sobre essa problemática e subsidiar novas propostas de formação inicial e continuada. Sacristán (2002, p. 82) suspeita da maior parte dessas pesquisas, por considerá-las de natureza “enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”. A essas características, soma-se a percepção de causarem sérios problemas na relação entre professores e especialistas, pelo sentimento de desconforto dos primeiros ao serem considerados, pelos segundos, meros “objetos” de pesquisa (ALTENFELDER, 2005).

Gauche (2001), em sua revisão bibliográfica sobre o “pensamento do professor”, analisa algumas pesquisas, entre as quais o estudo de Lantz & Kass (1987)¹¹. Esses autores examinaram o processo interpretativo usado por professores de Química do ensino médio, na aplicação de materiais curriculares. Para isso, focalizaram na questão do conhecimento prático de profissionais. Segundo Gauche (2001), baseados nos estudos de outros autores, como na tese de Imershein

(1977)¹², e no conceito de “*paradigmas funcionais*” de Crocker (1983)¹³, Lantz & Kass “consideraram que tanto quanto um pesquisador é guiado por um paradigma, professores em sala de aula parecem ser guiados, em suas interpretações de materiais curriculares, por certas crenças, valores, técnicas, exemplos e rotinas” (GAUCHE, 2001, p. 52). Crenças, valores, técnicas e rotinas são elementos constituintes de paradigmas funcionais que apresentam algumas variações na interpretação de materiais curriculares. Em seu estudo, Lantz & Kass sugerem três possíveis fatores responsáveis por essas variações: 1) elementos nos paradigmas funcionais dos professores; 2) formação dos professores; e 3) condições de ensino. Conforme analisa Gauche (2001), para Lantz & Kass, o grau de confiança dos professores em rotinas que deram certo no passado justificam as rotinas desenvolvidas por eles em suas aulas. Em relação à formação do professor, Lantz & Kass indicam que a instrução em Química e a experiência em ensino de Química parecem exercer, em relação aos demais fatores, a maior influência sobre a interpretação dos professores sobre os materiais curriculares. O terceiro fator parece sugerir a possibilidade de existir variação para um mesmo professor. Tratam-se das condições de ensino. Para Lantz & Kass, a carga de tarefas de ensino, as condições de trabalho – como infra-estrutura, disponibilidade de recursos materiais, carga horária e demandas burocráticas – e o tamanho da escola também influenciam consideravelmente na forma como um professor interpreta os materiais curriculares.

Ressalta Gauche (2001) que a contribuição do estudo de Lantz & Kass indica uma alternativa, que parece ser eficaz, para a elaboração de propostas inovadoras

¹¹ LANTZ, O. & KASS, H. Chemistry Teachers' Functional Paradigms. **Science Education**. 71(1):117-134, 1987. Apud Gauche (2001).

¹² IMERSHEIN, A. W. Organizational change as a paradigm shift. **The Sociological Quarterly**. 18, 33-43, 1977. Apud Gauche (2001).

¹³ CROCKER, R. K. The Functional Paradigms of Teachers. **Canadian Journal of Education**. 8:4:350-361, 1983. Apud Gauche (2001).

para a sala de aula e, conseqüentemente, referencia uma nova abordagem para os programas convencionais de formação em serviço, os quais, conforme outros estudos citados por eles, são insuficientes para proporcionar aos professores uma formação adicional requerida pelas inovações. Defendem Lantz & Kass que o conhecimento dos paradigmas funcionais dos professores poderá proporcionar aos elaboradores dos materiais curriculares aproximar sua inovação do contexto real dos professores. Ainda segundo eles, essas informações poderiam ser alcançadas, se os elaboradores de materiais curriculares propiciassem um mecanismo de feedback para os professores. Tais informações serviriam para “guiar suas revisões do material, de tal modo que as intenções originais dos materiais [fossem] mais eficazmente atingidas no contexto da sala de aula” (GAUCHE, 2001, p. 53-54).

A estrutura instável de paradigmas que fazem funcionar a ação pedagógica do professor na sala de aula surge como dificuldade para generalizações de propostas curriculares inovadoras.

Existe uma controvérsia presente na literatura consultada por Gauche (2001) sobre o que é pessoal no pensamento e na prática de professores. O debate gerado pelo estudo de Clandinin & Connelly (1987)¹⁴ situa essa discussão. Para esses autores, o pensamento (conhecimento) do professor dirige sua ação. Trata-se de uma “relação logística, única e pessoal”. Mas Gauche apresenta também outros posicionamentos, inclusive contestatórios, em relação ao artigo de Clandinin & Connelly. Larsson (1988)¹⁵ não considera aquela relação com sendo de mão única,

¹⁴ CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. Teachers' personal Knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. **Journal of Curriculum Studies**. Vol. 19, N.º 6, p. 487-500, 1987. Apud Gauche (2001)

¹⁵ LARSSON, S. Response to Clandinin and Connelly. **Journal of Curriculum Studies**. Vol. 20, N.º 2, 171-172, 1988. Apud Gauche (2001).

mas dialética, menos logística e mais problemática. Para Olson (1988)¹⁶, na investigação sobre o pensamento do professor, é preciso dar ênfase à perspectiva cultural, e “para se compreender uma cultura é preciso estar inserido no grupo que a possui” (GAUCHE, 2001, p. 70), pois a cultura condiciona a prática pessoal para o cumprimento de um *script* partilhado, que é específico dentro de um contexto – nesse caso, o da escola.

[...] quando modelos culturais mediatizam atividades compartilhadas de modo consensual e sistematicamente repetidas por participantes de um determinado grupo social – no nosso caso, professores na escola –, em situações semelhantes, as atividades constituem “práticas socioculturais”, para as quais a cultura possui expectativas normativas de forma, modo e ordem de condução de ações rotineiras, exigindo habilidades e conhecimentos específicos. (GAUCHE, 2001, p. 66, referindo-se a MOURA & RIBAS, 2000¹⁷)

Essa perspectiva amplia a asserção de Clandinin & Connelly, pois aquilo que é pessoal refere-se a uma construção individual daquilo que é público (OLSON, 1988). Nesse caso, a prática do professor não seria apenas um produto idiossincrático (ELBAZ, 1991,¹⁸) mas cultural. Ainda segundo Gauche (2001, p. 74-75), Aoki (1983)¹⁹ “defende que para se tornar um professor, o indivíduo se submete a um ritual que lhe permite entrar em um mundo culturalmente modelado e legitimado”. Dependendo do contexto escolar, um mesmo professor poderá assumir práticas diferentes em salas de aula diferentes. Essa posição coaduna-se com o estudo de Lantz & Kass anteriormente citado.

¹⁶ OLSON, J. Making sense of teaching: cognition vs. Culture. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 20, N.º 2, p. 167-169, 1988. Apud Gauche (2001).

¹⁷ MOURA, M. L. S. & RIBAS, A. F. P. **Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê**. *Psicol. Reflex. Crit.* v.13 n. 2 Porto Alegre 2000. Apud Gauche (2001).

¹⁸ ELBAZ, F. Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 23, nº 1, p. 1-19, 1991. Apud Gauche (2001).

¹⁹ AOKI, T. Experiencing ethnicity as a Japanese Canadian teacher: Reflections on a personal curriculum. *Curriculum Inquiry*. 13(3):321-335, 1983. Apud Gauche (2001).

Apesar da crítica de Sacristán (2002) sobre a natureza de pesquisas sobre o professor e sua prática, ressalva-se o mérito desses trabalhos para a compreensão do insucesso da aplicação de propostas inovadoras na escola. O conhecimento sobre o pensamento do professor trouxe novas perspectivas e possibilidades de formação docente, visando à melhoria da qualidade de ensino. Trabalhos como os de Clark et al. (1996), Mizukami et al. (2002), Ponte (2005) e Pimenta (2005) estão alterando a lógica de papéis e a relação entre pesquisador e pesquisado, situando ambos no processo de formação continuada. Outros trabalhos, como os Maldaner (1997, 2000), Rosa (2000) e Lima (2005), também se aproximam dessa perspectiva.

Maldaner (1997) desenvolve, em colaboração com um grupo de professores, a elaboração de um programa de ensino de Química. Desenham, testam e avaliam coletivamente suas potencialidades e limitações, na perspectiva da constituição de professores pesquisadores de sua prática na escola, como proposta de formação continuada.

Em relação ao modo de ser e estar professor de Química na escola, Maldaner (1999) oferece consideráveis esclarecimentos. Sugere ele que a formação dos professores ocorre em processo permanente e não exclusivamente durante um curso de licenciatura. Para ele, a imagem do “ser professor” é constituída desde o início da escolarização do indivíduo, sendo modelada pela sua vivência na escola e na universidade.

Em relação ao ingresso no curso que o habilitará para o exercício da profissão docente, Maldaner defende que

o profissional está na universidade porque gosta de trabalhar com química, gosta de envolver-se com a produção do conhecimento na pesquisa específica da química, mas não tem a mínima vocação ou desejo de ser professor. Não havendo outros institutos de pesquisa em química, ao menos não em número suficiente, acaba por abrigar-

se na universidade, que no caso brasileiro reúne a quase totalidade dos pesquisadores em química, tornando-se docente (Maldaner, 1999, p. 289).

Dessa situação, que parece ser geral nas universidades brasileiras, consolidou-se uma idéia simplista e restritiva da profissão docente nessa área: “uma imagem espontânea de ensino, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos”, ressalta Maldaner (1999, p. 289), ao se referir a Carvalho & Gil-Pérez (1993). Nessa visão, o bom professor de Química seria, basicamente, aquele que sabe Química – “se os alunos não aprendem, isso não é problema do professor” –; ensinar Química é transmitir o *corpus* de conhecimento historicamente construído pela Química, sobretudo os seus sistemas conceituais (SCHNETZLER & ARAGÃO, 1995).

Devido ao despreparo pedagógico de professores universitários e à ausência de uma problematização sobre a inércia do ensino nessa comunidade, a formação pela vivência ou formação ambiental, conforme nomeia Maldaner, vem se reproduzindo em um ciclo vicioso e cristalizando essa imagem simplista do “ser professor de Química”. Essa parece ser uma das possíveis causas responsáveis pela conduta alienada de professores em relação a programas de formação continuada.

Maldaner (1997) percebe, na conduta de suas parceiras professoras na pesquisa desenvolvida na escola, a influência do modo de ser professor de Química na condução do trabalho – segundo elas, os problemas da sala de aula estariam exclusivamente nos alunos.

[...] os problemas de falta de interesse dos alunos, a não participação dos alunos, a ausência em sala de aula, a rejeição à matéria de química, a negociação de notas, a indisciplina, etc., nada disso parecia ter a ver com o ensino ou com o trabalho desenvolvido por

elas [professoras]. A responsabilidade pela aprendizagem era corretamente atribuída aos alunos. (p. 151)

Maldaner (1997) aponta, ainda, que:

[...] não é muito simples romper com as crenças dos professores, sempre reforçadas no sistema escolar em todos os graus, do que seja um programa de ensino. Circula, entre os profissionais da química, um programa aceito, tacitamente, como o correto (ortodoxia educacional) (p. 208)

Ainda em relação ao modo de ser e estar professor, Lima (2005) também oferece importantes contribuições para nossa compreensão sobre a conduta de professores inscritos em programas de formação continuada. A autora investigou como se dá a produção de novos modos de ser e estar professor, quando um grupo de professores de Química é mediado por um processo coletivo de formação continuada. Rejeitando as formas prescritivas de produção dos modos de ser e constituir-se profissionalmente professor, apresenta cinco lições extraídas de projeto de formação continuada, desenvolvido e conduzido por ela, em que assessorou um grupo de professores de Química da rede municipal de ensino de Contagem-MG. São elas: 1) solidão e trabalho; 2) resistência e trabalho; 3) sofrimento e prazer no trabalho; 4) identidade e subjetividade; 5) autonomia e controle. Segundo Lima (2005), foram as lições extraídas da experiência com esse trabalho de formação continuada que tornou possível compreender e sensibilizar-se com o modo como os professores vêem os projetos de formação continuada e como reagem a eles.

Em relação à primeira lição, Lima entende que, em espaços coletivos, a presença de superiores hierárquicos constrange os professores nas interações nesses espaços. Evitar participar do trabalho é um modo de dizer que essas relações são desfavoráveis para o professor. Nelas, seus não-saberes (falta de

competências²⁰) poderão ser revelados em público e causar constrangimento e desprestígio profissional. Por outro lado, a competência reconhecida em público é motivo de orgulho. A autora entende que a reação de professores em espaços coletivos, como aqueles destinados à formação continuada, é dada pelos sentimentos de medo e vergonha de seus superiores e dos julgamentos de seus pares. Falar de sua prática docente pode ser arriscado. É tocar no ponto de maior vulnerabilidade do professor. Por isso, a reação de professores em se isolarem de seus pares pressupõe resguardar suas fragilidades, como garantia do emprego e de não-invasão de seus não-saberes.

Em relação à segunda lição, “resistência e trabalho”, Lima assevera que no exercício da profissão o professor se adapta a um conjunto de regras, valores e princípios que orientam sua prática, de acordo com as condições sociais de trabalho. A repetição de práticas que deram certo vão cristalizando um modo de ser e estar professor, que configura sua identidade profissional. Quando se propõe uma nova prática que vai de encontro à “ortodoxia educacional” (MALDANER, 1997, p.208), *devotada* por ele, naturalmente, resiste como condição de autopreservação de seu trabalho. Lima (2005) reconhece na atitude de resistência do professor diante do novo, uma “reação a um acontecimento da vida que agride o indivíduo e nega sua condição de sujeito” (p. 121). O *novo*, nesse caso, desconsidera o velho, nega a identidade do sujeito. Por isso, os professores iniciantes resistem menos às novidades, por não terem um modo de ser e estar professor já cristalizado. Assim, a resistência depende da “experiência” na profissão.

Em relação à terceira lição, “sofrimento e prazer no trabalho”, Lima (2005) defende que o prazer no trabalho depende do motivo. A reação de professores

²⁰ Lima (2005) considera que a incompetência em espaços coletivos causa desprezo, humilhação e até a perda do emprego

diante do trabalho de formação continuada vai depender do objetivo atribuído a ele. O motivo é aquilo que confere sentido ao trabalho: “o que não tem um motivo não tem sentido” (p. 131). Nesse caso, assim como o sentido, o motivo também deverá vir do professor.

Em relação à quarta lição, “identidade e subjetividade”, Lima (2005) entende que os sentidos produzidos pelos professores de Química, ao longo da vida profissional, advêm de uma base comum de motivos para se ensinar Química. A identificação do professor com essa base comum remete-o “para um projeto comum de escola, de aluno, de educação e de sociedade [...]”. Entretanto, o modo como cada um se apropria do projeto e o pratica na sua vida docente nos remete às singularidades” (p. 156). Referindo-se à Nóvoa (1992)²¹, Lima (2005) reconhece o paradoxo da identidade e da subjetividade – identidade coletiva e identidade individual. Em grupos de professores, “a identidade coletiva não é uma decorrência direta da identidade individual”. A diferença joga com a semelhança, em um “lugar de lutas e conflitos”, lugar de “construção de maneiras de ser docente e de estar na profissão” (p.165). A identificação busca semelhanças no singular até constituir-se em “um nós”, não no sentido de se diluírem as singularidades, mas de costurar semelhanças entre diferentes. A identidade coletiva é “um amálgama das diferenças” (p. 166), que reúne as semelhanças. Não significa afirmar que a identidade coletiva homogeneíza os modos de ser e estar professor, de se praticar o ensino de Química.

Identificar-se com significar costurar afinidades entre diferentes. Essa trama vai dando forma à práticas comuns e estabelecendo um clima de cumplicidade e confiança entre pares. O tecido constitui-se identidade coletiva, que reconhece e

e da auto-estima.

²¹ NÓVOA, A. Vidas de professor. Porto: Porto, 1992. Apud Lima (2005).

permite o julgamento pelos pares. Emaranhados nesse coletivo, o *eu* abre-se para o *outro* a partir de um sentimento de pertença, que possibilita partilha de experiências. Nesse caso, a confiança é resultado do “exercício de uma atividade colaborativa” (p. 174).

Por fim, em relação à quinta lição, “autonomia e controle”, Lima (2005) pondera que “se por um lado a autonomia pressupõe autogoverno e, nesse sentido, liberdade de escolha, por outro vivemos constrangidos pela vontade alheia” (p. 178). O que ela está a afirmar é que o professor, mesmo constrangido a participar de trabalhos de formação continuada contra a sua vontade, terá a liberdade de escolher como participar, de acordo com o motivo e o sentido que atribuir ao trabalho.

Não pretendemos investigar nem os motivos e nem os sentidos atribuídos pelos professores à proposta do Colégio Presidente, e muito menos avaliar seu potencial e limitações. Nossa preocupação está em como mediar o grupo de professores do Colégio em um processo de formação que permita a eles produzirem novos modos de *ser e estar professor*, e conseqüentemente, novos *sentidos do trabalho* (LIMA, 2003) de formação continuada.

Vejamos ainda como os programas convencionais e oficiais de formação continuada estão condicionando os modos de ser e estar professor, na produção de sentidos desses trabalhos.

A atual política da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC prioriza a construção de uma nova cultura de formação continuada, para que esta não seja reduzida a atualização, treinamento ou capacitação; e que os programas institucionais não sejam considerados pelos professores como “pacotes a serem executados” (BRASIL, 2005, p. 25).

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005, p. 5).

A preocupação em afirmar os princípios legitima-se devido às críticas direcionadas às políticas públicas anteriores, como aquelas que originaram programas como *Parâmetros em Ação* e *Rede de Formadores*, sob patrocínio do MEC, em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância (FREITAS, 2002). Em alguns Estados, a formação de professores em serviço, organizada pelas Secretarias de Educação, era terceirizada por contratos com IES. Para cumprirem seus programas, os organizadores preparavam cursos ministrados geralmente a distância, com recursos das novas tecnologias da informação (p. 148).

Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000)²².

Segundo Pimenta et al. (1999, p. 16), aqueles cursos pouco contribuem para soluções de dilemas enfrentados pelos professores em sala de aula e conseqüente melhoria dos padrões de ensino, pois são, em geral, uma forma de “prescrição” elaborada por terceiros, sem considerar o contexto da escola em que os professores trabalham.

²² ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 10, Brasília. *Documento final*. Brasília, 2000. Apud Freitas (2002, p. 149).

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA et al., 1999, p. 16).

Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 215) entendem que, na verdade, esses programas de formação continuada atendem a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, e apontam alguns indicadores de descontinuidade:

- constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- vulgarização de modelos científicos, tornados "modismos" e transmitidos como "receitas", em panacéia para todos os problemas.

Consideram, ainda, que nas mudanças de governo há um recomeçar do “zero”, negando a história, “como se o passado pudesse ser anulado”. Nesse contexto, os programas de formação continuada são caracterizados não por rupturas, mas pelo “eterno recomeçar”, “pela repetição do ‘novo’ para manter a eternidade das relações – de poder – atuais” (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 211). Os professores, já acostumados com essa descontinuidade (LIMA, 2005, p. 21), acabaram atribuindo sentido de “pacotes de cursos” a esses programas, ainda caracterizados pelas conferências, seminários e outras situações

pontuais nas quais desempenham o papel de ouvintes (KRASILCHIK & CUNHA, 2000).

Freitas (2002) considera que esses programas acabaram se configurando como um “precário processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício” (p. 148). Essa concepção reducionista de formação continuada, restritiva a cursos *ad doc*, embora rebatida pelas atuais políticas públicas do Governo Lula, parece ainda predominante nas escolas do país. Mudar essa perspectiva parece ser o maior desafio para a SEB/MEC e para as instituições formadoras, pois, apesar de necessária, não basta institucionalizar a formação continuada, mesmo na escola. Pesquisas responsáveis por essas críticas (PIMENTA et al., 1999; COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999; FREITAS, 2002; ALTENFELDER, 2005) apontam para uma necessária quebra de paradigma por parte dos responsáveis pela elaboração e implementação dos programas e conseqüente mudança da cultura de formação continuada praticada entre professores da educação básica.

A complexidade desse desafio exige uma maior compreensão conceitual de cultura, mesmo que geral. De acordo com Gauche (2001, p. 21), Japiassu & Marcondes (1993)²³ concebem **cultura** como sendo o “‘modo de vida’ de um grupo social, com suas regras e comportamentos, por meio dos quais as instituições passam a ter um significado para os seus participantes, que assumem condutas mais ou menos codificadas”. Nessa perspectiva, a mudança cultural não deverá acontecer facilmente e vai depender sobretudo de tempo, de protagonismo dos professores nos programas, além de condicionantes externos da institucionalização da formação continuada na escola.

Lançando o olhar para dentro das escolas da rede privada, foco de nossa atenção neste trabalho, observamos, de modo geral, grande demanda por profissionais cada vez mais qualificados, geralmente definidos por suas “coleções de certificados” e por seu “tempo de experiência”.

As demandas referentes à escola são cada vez mais crescentes. Hoje, requer-se do professor uma maior capacidade de atuar numa realidade altamente heterogênea e de desenvolver as mais diversas situações de ensino; de atender os diferentes ritmos, interesses e formas de aprender; de promover a auto-estima, o respeito mútuo e as regras de convivência; de dar significado científico, social e cultural para aquilo que é ensinado (LIMA, 2005, p. 19).

Outro fato que merece atenção é a exaustiva carga de trabalho a que os professores são submetidos, pois, geralmente, vão à busca de complemento de salário em outras instituições.

De modo geral, as escolas particulares não disponibilizam tempo e espaços para coordenação pedagógica e planejamentos individuais dentro da jornada de trabalho. A formação continuada não-institucionalizada, tida como de responsabilidade do professor, fica relegada a segundo e terceiro planos, quando existe. Nesse contexto, com carga horária de 40 a 60 horas semanais, professores, preocupados com a manutenção da sua empregabilidade, percebem nos cursos *ad hoc*, geralmente a distância, uma opção que, apesar de produzir pouca ou nenhuma mudança no contexto da sala de aula, garantem pelo menos a certificação (PIMENTA et al., 1999).

²³ JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Apud GAUCHE (2001).

A gênese desse “modo de vida” de professores de escolas particulares, caracterizada como cultura escolar nesse contexto, é explicada por Schein (1984)²⁴, citado por Freitas (1991)²⁵:

A Cultura Organizacional é o modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como a maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas (op. cit. GAUCHE, 2001, p. 31).

Na perspectiva acima, o funcionamento das escolas, visto como condicionante de *adaptação externa* pelos docentes, alimenta e atualiza o motivo e o sentido da formação continuada para esses professores. Se, por exemplo, a escola funciona na perspectiva de garantir o maior número de alunos nas listas de aprovados em concursos vestibulares, a formação continuada poderá estar sendo vista como “treinamento para”, em uma perspectiva de processo-produto. Nesse caso, se um grupo de professores conseguir êxito nessa perspectiva, os demais tenderão a pensar e agir, em relação à formação continuada, como os primeiros.

Considerando a influência da cultura escolar na “maneira de perceber, pensar e sentir” do professor, a institucionalização da formação continuada na escola em que se trabalha constitui-se condição indispensável para construção de uma nova cultura de formação continuada. Esta, por sua vez, vai depender ainda de um projeto que priorize condições concretas de trabalho na unidade escolar, com a participação

²⁴ SCHEIN, E. Coming to a New Awareness of Organizational Culture. **Sloan Management Review**, 1984. Apud FREITAS (1991).

²⁵ FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991. Apud GAUCHE (2001).

direta dos professores na elaboração e implementação dos programas (principalmente carga horária e remuneração compatíveis).

Os sistemas de ensino público, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) – Artigo 67, inciso II – e à Resolução n.º 03/97, artigo 5.º do Conselho Nacional de Educação (CNE), já desenvolvem programas de formação continuada em suas instituições. No Distrito Federal, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da EAPE²⁶, planeja, promove, coordena, executa, acompanha e avalia as atividades de formação continuada dos profissionais das carreiras da SEE-DF. Embora pareça persistir, no ambiente escolar, a cultura que considera o programa de formação continuada como “pacote de curso”, e a certificação, veículo necessário para progressão salarial na carreira, ressalvam-se grupos de professores que vêem a formação continuada como processo permanente de aperfeiçoamento profissional.

Apesar da análise desses fatos depender de estudo específico, há que se considerar, além da institucionalização da formação continuada na escola, outro fator de igual relevância para a criação de uma nova cultura: a inserção do professor nesses ambientes. Não basta à instituição promover programas de formação continuada, é preciso o professor querer, desejá-lo, (res)significá-lo como parte integrante de sua atividade profissional, carregá-lo de sentido que o conduza ao aperfeiçoamento profissional permanente. Nessa perspectiva, Altenfelder (2005) ressalta que “a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor”.

²⁶ A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação foi criada com a missão de promover o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação da Rede Pública do Distrito Federal. Para saber mais acesse: <http://www.se.df.gov.br/cursos/eape.asp>

Quanto ao sistema de ensino privado, cabem apenas iniciativas isoladas na tentativa em enquadrar-se ao disposto no citado Artigo 67 da LDB, uma vez que o documento oficial editado pela SEB/MEC, que cria a Rede Nacional de Formação Continuada, não contempla as escolas particulares. Entretanto, de acordo com o disposto no Artigo 63, inciso III, da LDB, a atenção das instituições formadoras não estará limitada aos sistemas de ensino público.

O trabalho desenvolvido no Colégio Presidente, apesar de suas limitações contextuais e organizacionais, demonstra grande avanço para a construção de uma nova cultura de formação continuada. Além de institucional, o trabalho de formação continuada está localizado no interior da escola – local de trabalho dos professores – , privilegia momentos para leitura e discussão de referenciais teóricos e viabiliza a continuidade, devido à regularidade das atividades desenvolvidas.

Altenfelder (2005) ressalta a importância de se localizar e concentrar o trabalho de formação continuada na escola. Porém, percebe a dificuldade em promover processos de formação continuada nos quais a articulação teoria e prática sejam reconhecidas pelos professores.

Freire (2002) considera que o saber espontâneo, produzido na prática docente, é um saber ingênuo. Este não considera o “pensar sobre o fazer”, do ponto de vista crítico. A criticidade, por sua vez, é produzida quando a “curiosidade ingênua” (característica do senso comum) vai tornando-se metodicamente rigorosa. Nesse processo, a ingenuidade torna-se “curiosidade epistemológica”, mas nunca automaticamente; não caracteriza uma ruptura, mas uma superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua está associada a um saber espontâneo, feito na experiência. Não entra na raiz do problema, porque não distancia o professor do objeto que ele procura conhecer. Nesse sentido, Freire

(2002) defende que “ensinar exige pesquisa”, porém, não como uma qualidade ou uma forma que acrescente à prática de ensinar. Nesse caso, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, assim como a indagação e a busca.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Nessa perspectiva, quando a indagação vai se tornando metodicamente rigorosa, problematiza a prática articulada à teoria, e o saber espontâneo dá lugar ao saber crítico.

Promover a articulação entre teoria e prática é apenas um fator, entre outros condicionantes do sucesso das ações no campo da formação continuada de professores. A SEB/MEC (BRASIL, 2005, p. 31) lista esses fatores:

- Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática.
- Garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação.
- Vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola.
- Vinculação do programa de formação com os planos de carreira.
- Condições de infra-estrutura.
- Constituição e implicação de quadros locais para as atividades de formação.
- Previsão de carga horária para formação.
- Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola.
- Regularidade das atividades de formação.
- Medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário.

Alguns desses fatores, como a vinculação do plano de formação ao Projeto Político-Pedagógico, a disposição de infra-estrutura, previsão de carga horária remunerada fora da sala de aula, envolvimento dos gestores e regularidade das

atividades, são realidade no Colégio Presidente. Quanto a plano de carreira e salário vinculados à formação continuada – medida estimuladora para o envolvimento dos professores nos trabalhos –, não é questão discutida entre os gestores do Colégio. Porém, oferecer um plano de carreira e salários, sem a devida compreensão dos demais fatores listados acima, poderá causar um esvaziamento do sentido maior da formação continuada, podendo ser motivada apenas como recurso indispensável para progressão salarial na carreira.

Outros fatores, como o acompanhamento e suporte das atividades de formação, poderão estar comprometidos pela ausência de articulação direta e permanente do Colégio com a Universidade. No entanto, a relação entre professores da escola e especialistas tem sido marcada por uma série de conflitos e descompassos (FREITAS & VILLANI, 2002).

Tanto o Governo quanto a iniciativa privada vêm insistindo em ações em prol da melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Entre elas, destacamos os esforços em mudar a prática dos professores. Enfatizam a oferta de cursos de “capacitação profissional” ao professores, considerados como de formação continuada, e, ainda, tímidos planos de incentivo salarial, com maior ênfase no tempo de serviço que na qualificação profissional. Os estudos abordados aqui indicam uma inadequação dos programas convencionais de formação continuada de professores para promover mudanças nas práticas docentes. A complexidade do componente cultural de tais práticas, isto é, os modos de ser e estar professor colocam uma barreira diante de esforços em dar “forma” aos professores. É sabido que mudanças efetivas na prática dos professores são produtivas, mas ocorrerem de “dentro para fora”, embora dependam de condicionantes externos, como as condições de trabalho. Considerar a vida do professor no processo de mudança da prática docente, vinculado aos

esforços para a melhoria da qualidade do ensino, parece ser um caminho promissor (NÓVOA, 1995).

Contudo, merecem atenção as formas como as relações pessoais, e por isso afetivas, são estabelecidas em processos de formação continuada.

A falta dessa atenção parece ser, entre outros condicionantes, uma das causas de distanciamento entre professores e especialistas, o que será tratado a seguir.

CAPÍTULO 2

ENCONTRO DE CAMINHOS: DO PROFESSOR DA UNIVERSIDADE E DOS PROFESSORES DA ESCOLA

Freqüentemente, a Universidade entende estar cumprindo seu papel de instância formadora na Educação Continuada (LIMA, 2005), seja nos convênios celebrados com Secretarias de Educação, promovendo cursos de especialização ou assessorando projetos e prestando consultoria nas escolas. Contudo, Lima (2005) adverte para uma contradição interna nas parcerias firmadas com as escolas. Segundo ela, a prática mais comum tem sido a de contratar um grupo de especialistas para prescrever as políticas públicas e as reformas curriculares. Nesses casos, geralmente, os professores da Educação Básica não são convidados para participar, e, se não ocorre formação, acabam fazendo que consumam os “produtos” a eles destinados.

O abismo historicamente criado entre universidade e escola pode ser percebido pela diferença dos papéis desempenhados por essas instituições ao longo dos anos: às universidades cabem a produção e a divulgação de conhecimento, enquanto que, às escolas, reserva-se o papel de receptora e consumidora (SANTOS, 2001; FREITAS & VILLANI, 2002). Essa relação de “via única” tem causado uma série de conflitos e descompassos entre professores da universidade e professores da escola.

Pesquisas em Educação em Ciências têm apontado esse descompasso como uma das causas da ineficiência de propostas de formação continuada para professores (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 1993; KRASILCHIK, 1996; PIMENTA,

1999; MALDANER, 2000, FREITAS & VILLANI, 2002; ALTENFELDER, 2005; LIMA, 2005; PIMENTA, 2005).

De acordo com Freitas & Villani (2002), percebe-se na relação entre “professor e especialista” um dos maiores desafios para a formação continuada na atualidade. Segundo os autores, o descompasso presente nessa relação tem produzido um “fechamento cognitivo e afetivo do professor em relação ao seu papel de aprendiz, ou seja, ele tem dificuldades para entrar no processo”, pois,

[...] via de regra, o que se verifica é que se, por um lado, a priorização da fundamentação teórica e de uma mudança de paradigma é concebida como condição *sine qua non* para o desenvolvimento dos professores, por outro lado, ela é sentida como uma imposição que não satisfaz as necessidades mais imediatas de encontrar soluções práticas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Em decorrência disso, instala-se, logo no início do processo, um tipo de insatisfação que não é produtiva cognitivamente. Ao contrário, essa oposição de desejos gera dissonância na comunicação entre o ‘especialista’ e os professores.

Alguns possíveis desdobramentos dessa relação podem estar na falta de isonomia no trato dos especialistas para com os professores da escola, na dicotomia entre a teoria e a prática dos formadores, na falta de isomorfismo entre a formação que recebem e o que lhes é exigido na sala de aula, e na resistência às mudanças por parte dos professores da escola, conforme analisa Altenfelder (2005).

Nesse contexto, a falta de diálogo e a insatisfação que permeiam essa relação também se colocam como alguns dos principais desafios para a pesquisa na área (ALTENFELDER, 2005). Porém, proporcionar aos professores espaço para que se tornem progressivamente autores e protagonistas em projetos de pesquisa pode ser uma saída satisfatória para esse impasse (MIZUKAMI et al., 2002; FREITAS & VILLANI, 2002), embora possa persistir certa resistência inicial para entrarem nesse

novo processo, devido ao grau de desconfiança já instalada no contexto da escola e ao condicionante cultural que inscreve os professores na “atitude cômoda de só querer receitas prontas dos especialistas” (FREITAS & VILLANI, 2002).

2.1. A PESQUISA COMO PRÁTICA DOCENTE: UMA PERSPECTIVA FORMATIVA

A inércia do Ensino de Química percebida nas escolas e na universidade, entre outros condicionantes, como suposta conseqüência dos modos de ser e estar professor de Química nesses segmentos (MALDANER, 1997), tem sido uma constante preocupação de pesquisadores organizados em um recente e não menos importante campo de estudo da Química – a pesquisa em Ensino de Química. Os resultados dos estudos nessa área geram, anualmente no Brasil, um bom volume de publicações, entre: periódicos – dos quais citam-se as revistas, Química Nova (seção de ensino) e Química Nova na Escola –; anais de encontros e reuniões anuais – como o ENEQ, ECODEQ e reuniões anuais da SBQ (Sociedade Brasileira de Química) –; e publicações de livros, dissertações e teses.

Conforme comentados no capítulo anterior, resultados de pesquisas acadêmicas ainda exercem pouca, e em muitos casos, nenhuma influência na transformação dessa inércia. Para entender esse motivo, novamente há de se considerar, entre os diversos fatores condicionantes, como os professores interpretam as inovações, o que esperam delas, e que sentido atribuem a estes trabalhos para sua prática na sala de aula.

De acordo com André (2001), Charlot (2001)²⁷ discute as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula.

[...] o ensino é muito mais complexo do que a pesquisa. Em suas palavras, “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações do professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dar conta de sua totalidade”. [...] Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente (ANDRÉ, 2001, p. 58)

[...] depende muito do que eles esperam de uma pesquisa. Se eles buscam encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula, é provável que se decepcionem, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas (ANDRÉ, 2001, p.65).

A vivência não problematizada dos modos de *ser professor*, gerados a partir da imagem construída ainda como estudante na escola e na universidade – formação ambiental (MALDANER, 1997) –, e os modos de *estar professor*, condicionados pelos modos de *ser professor* e pelo contexto de ensino, com todas as variáveis possíveis, acabam levando o professor a não atribuir importância às pesquisas em ensino (SCHNETZLER & ARAGÃO, 1995).

Maldaner (2000) propõe a inversão da lógica na relação entre escolas e universidades – onde são claras as distinções dos papéis daquele que exerce trabalho de pesquisa e daqueles que exercem trabalho de ensino (cf. SANTOS, 2001). A lógica tradicional pressupõe que é nas universidades e centros acadêmicos – “instância superior” – o lugar onde o conhecimento deve ser produzido, a partir dos padrões da atividade de pesquisa científica, para fomentar a prática de ensino a ser desenvolvida nas escolas – “instância secundária”. Mas, no caso do Ensino de Química, há de se considerar ainda que o professor universitário, aquele que forma o professor de Química para o Ensino Médio, geralmente não desenvolve pesquisa

²⁷ CHARLOT, B. **Formação de professores, pesquisa e política na educação**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, em 28/03/2001. Apud André, 2001.

em Ensino, mas em áreas tradicionais da ciência Química (Inorgânica, Orgânica, Analítica e Físico-química) (MALDANER, 1999, p. 289). A tradição da atividade de pesquisa tal como é realizada nas universidades acabou dicotomizando o ensino e a pesquisa (SANTOS, 2001) e estabelecendo um descompasso entre professores e pesquisadores, conforme comentado anteriormente.

A proposição de Maldaner (2000) muda a lógica da direção da pesquisa, ao considerar que o conhecimento sobre o professor e sua prática deva ser construído com a participação direta dele em seu lugar de trabalho, ou seja, na escola e nas salas de aula da universidade.

Na verdade, a idéia de valorizar a pesquisa na formação de professores não é recente – começou a mais de 30 anos com a proposta de Stenhouse (1975)²⁸ de constituir o professor investigador de sua prática, sob o slogan *professor pesquisador*. Ao longo dos anos, outros autores no mundo todo também valorizaram essa perspectiva, porém, não ausentes de críticas (ANDRÉ, 2001).

Santos (2001) analisa duas correntes divergentes sobre a perspectiva do professor pesquisador. A primeira delas encontra nos estudos de Foster (1999)²⁹ seu ponto de apoio. Segundo o trabalho desse autor – que consistiu em avaliar um conjunto de pesquisas realizadas por professores na Inglaterra – o professor “tem dificuldade em conduzir pesquisa com bom nível”. Ele justifica sua asserção, ao considerar que os professores não foram preparados para fazer pesquisas e que as condições de trabalho a que estão submetidos não viabiliza a reserva de espaço e tempo para as demandas que a produção da pesquisa requer. Assim, ele entende que:

²⁸ STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum reserch and development**. Londres: Heinemann, 1975. Apud Lüdke (2001)

[...] pesquisar e ensinar são atividades distintas, que dependem de diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições [...]. Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles (FOSTER, 1999)³⁰.

Na verdade, apesar das preocupações de Foster serem legítimas, suas considerações parecem reforçar a dicotomia existente entre ensino e pesquisa, porém, sinalizam questões que deveriam estar no centro das atenções daqueles inscritos na segunda corrente analisada por Santos (2001) – aqueles que defendem a perspectiva da pesquisa dos professores. A autora analisa o artigo de Cochran-Smith & Lytle (1999)³¹, intitulado “O movimento do professor pesquisador, uma década depois”, que faz um balanço desse movimento e ressalta a importância da pesquisa na formação de professores. Essas autoras também retomam, em seu artigo, as críticas contra o movimento do professor pesquisador. De acordo com Santos, elas reconhecem, nas pesquisas dos professores, problemas relacionados ao tipo de conhecimento produzido e à finalidade instrumental e utilitarista; aos problemas de metodologia, rigor, vieses e critérios de validação. Por fim, rebatem essas críticas, ao considerarem que esses problemas podem ser tomados pelos professores não como sintomas de fracasso do tipo de pesquisa que desenvolvem, mas como desafios a serem superados, conforme ressalta Santos (2001).

²⁹ FOSTER, P. Never mind the quality, feel the impact: a methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency. **British Journal of Educational Studies**, nº 4, v.47, p. 380-398, 1999. Apud Santos (2001).

³⁰ FOSTER, P. op. cit., p. 15.

³¹ COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. The teacher research movement: a decade later. **Educational Research**, out. 1999, p. 15-25. Apud Santos (2001).

Alguns autores advertem para a perspectiva do professor pesquisador não se tornar uma questão de moda, como tem acontecido com a perspectiva do professor reflexivo proposta por Schön (1983)³² e analisada por Pimenta & Ghedin (2002).

Apesar de não ter tratado diretamente do professor, conforme pondera Lüdke (2001), Schön (1983) atenta para o profissional obrigado a “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 1996)³³.

Para Schön, a prática docente é um conhecimento construído na própria ação educativa, a partir da reflexão *na* e *sobre* a ação. Freire (2002) nos assevera (vide Cap. 1, p. 37) que o saber docente é um conhecimento ingênuo, “desarmado”, que reduz a complexidade da prática docente a uma concepção simplista do ato de ensinar e aprender. Um conhecimento muitas vezes de senso comum, ao qual falta rigorosidade metódica na relação no “pensar sobre o fazer” (reflexão sobre a prática).

A proposta da pesquisa como prática docente surge como um caminho atento a esse rigor metódico, na produção de um conhecimento crítico que supere o ingênuo. A pesquisa desenvolve

“[...] a capacidade de fazer perguntas estruturadas; de procurar respostas; de construir argumentos críticos e coerentes; de se comunicar; de se entender sempre como sujeito incompleto e de ter a capacidade de reiniciar o processo, mas nunca do mesmo lugar” (GALIAZZI, 2003, p. 48).

A partir das idéias de Schön, atualmente, fala-se com muita insistência na necessidade de reflexão sobre a prática ao professor, porém, que tipo de reflexão

³² SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books Inc. 1983. Apud Lüdke (2001)

³³ PERRENOUD, P. **Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – Savoirs et compétences dans un métier complexe**. Pris: ESF Editeur, 1996. Apud LÜDKE (2001, p. 30).

temos realizado? Quais condições nós, professores, temos para refletir sobre nossa prática de sala de aula?

De acordo com Ghedin (2002), o que se observa é uma banalização da atividade reflexiva, instaurando-a como uma atividade de pensamento automática. Sobre o processo reflexivo ele entende que:

[...] não surge por acaso, ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. [...] tal processo não é nunca automático, mas resultado de uma série de conflitos e transgressões possibilitando a autonomia do humano que se desacomoda para romper e, rompendo, percebe-se autonomamente ele próprio sujeito de sua história (p. 143).

Isso quer dizer que o desenvolvimento de uma atividade reflexiva dependerá, em primeiro lugar, de como o sujeito lê o mundo e sua vida imersa nele. Vida que é produto de uma história em construção.

Embora os trabalhos de Schön tenham contribuído para uma nova perspectiva de formação profissional, as críticas surgidas ao seu trabalho indicam uma ênfase excessiva no conhecimento prático do professor, em detrimento da sua relação com a teoria (PIMENTA & GHEDIN, 2002). Para tratar a relação teoria/prática na formação continuada como processo indissociável, comumente tem-se usado o conceito de práxis. Se “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma” (GHEDIN, 2002, p. 132), então, o conhecimento prático não pode estabelecer-se apenas pela prática. Há de se considerar a “leitura de mundo” – os sistemas de interpretação³⁴ – do sujeito na elaboração do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento prático,

³⁴ Ou como é descrito na literatura, o *pensamento do professor*. Vide CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. Teachers' personal Knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 19, N.º 6, p. 487-500, 1987. Apud Gauche, 2001.

na verdade, envolve uma interpretação da prática, que é teórica. A práxis, apesar de ser considerada um processo indissociável da relação teoria/prática, é dinâmica, pois se estabelece em “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão” (GHEDIN, 2002, p. 132). A reflexão, por sua vez, constitui-se pela capacidade de questionamento da prática – um movimento entre o passado imediato em que ela ocorreu e o presente agora atualizado (GHEDIN, 2002). Assim, ao rememorar a prática, se o sujeito percebe algo problemático, a questiona; ao questioná-la, tenta compreendê-la; se compreende³⁵, seus sistemas de interpretação não serão os mesmos que orientaram a prática ocorrida, logo, esse movimento pressupõe mudanças e intervenções na prática do presente que agora se atualiza (GHEDIN, 2002).

Mas essa capacidade de questionamento/compreensão da prática não é nada trivial. Na verdade, aproxima-se da capacidade de fazer pesquisa – seria uma habilidade de *interrogar, de buscar com cuidado sentidos para o que se interroga*, conforme o significado de pesquisa conceituado por Bicudo (2005). Contudo, a prática reflexiva³⁶ não é uma metodologia de pesquisa, assim como não se pode equacionar ensino = pesquisa. Nem o ensino pode ser reduzido à pesquisa, nem a pesquisa poderá ser reduzida ao ensino (MALDANER, 1999, p. 291).

André (2001) também alerta para os exageros que se têm cometido em relação aos propósitos do professor pesquisador. Segundo ela, o uso demasiadamente abrangente desse conceito “corre um sério risco de esvaziar-se, banalizando a própria idéia da pesquisa na formação” (p. 58). Acrescenta ainda que, antes de discutir essa perspectiva, “é preciso esclarecer de que professor e de que

³⁵ Nesse caso, a compreensão envolve interpretações enriquecidas à luz de referenciais teóricos, mobilizados pela necessidade do problema.

³⁶ Segundo Santos (2001), referindo-se à Perronoud (1999).

pesquisa está tratando” (p. 58). Em relação ao professor do Ensino Médio, devido à sua atual condição de *estar na profissão*, algumas limitações, até barreiras, estão a dificultar que, além do seu trabalho na sala de aula, se cumpram os requisitos exigidos pela atividade de pesquisa, tal qual é desenvolvida no interior das universidades (FOSTER, 1999)³⁷. Embora não haja dúvida acerca do potencial que a atividade de pesquisa – se realizada pelo professor na escola – poderá oferecer para melhoria da qualidade de ensino, os defensores da perspectiva do professor pesquisador são unânimes em ponderar a necessidade de condições mínimas de trabalho do professor. A esse respeito, André (2001) lista algumas condições que julga como exigências mínimas para a efetivação do trabalho do professor, que além das demandas da sala de aula, pode tornar-se investigador de sua prática:

[...] é preciso que haja disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (p. 60)

Entretanto, para a grande maioria de nós que *estamos professores* no atual contexto da escola básica, essas exigências mínimas estão um tanto quanto distantes de nossas possibilidades. Há de se questionar, também, o que falta nessas exigências para serem consideradas “normais” entre aquelas requeridas pela atividade de pesquisa acadêmica.

Entendemos que as possibilidades para o professor da escola básica constituir-se pesquisador de sua prática não são impossíveis, mas ainda distantes

³⁷ FOSTER, P. Never mind the quality, feel the impact: a methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency. **British Journal of Educational Studies**, nº 4, v.47, p. 380-398, 1999. Apud Santos (2001).

da realidade da maioria de nós. As condições descritas por André (2001) poderiam ser disponibilizadas se a formação continuada se tornar uma atividade institucionalizada na escola em que o professor trabalha, ou, nos termos usados, por Ponte (2005) – se a “pesquisa sobre a prática [se tornar um] elemento da cultura profissional” (p. 127). Ponte ainda ressalta que o desenvolvimento da cultura de pesquisa na escola não depende apenas da vontade do professor, mas pressupõe condições sociais e institucionais.

Uma outra perspectiva para o papel da pesquisa na formação de professores não está na condição de constituir os professores “pesquisadores profissionais”, mas sim, “profissionais inquiridores”, que saibam manejar os recursos que a pesquisa oferece para compreenderem e melhorarem suas práticas.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2000, p.2, *op. cit.* PONTE, 2001, p.131)

Essa perspectiva parece extremamente viável quando a pesquisa é realizada em regime de colaboração entre professores da universidade e professores da escola básica³⁸.

2.2. A RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO DA PESQUISA

As pesquisas sobre a própria prática envolvem vários desafios. Um deles, aqui analisado, é da relação sujeito/objeto da pesquisa.

Pesquisas de matriz positivista pressupõem a neutralidade do sujeito – considerado pesquisador – em relação ao objeto da pesquisa. Em outro extremo estão aquelas baseadas no paradigma crítico, que dispõem o pesquisador como interventor, de modo a modificar o objeto estudado (PONTE, 2005). Ainda como paradigma intermediário entre esses extremos está a perspectiva interpretativa, que, “procura descrever e compreender o sentido constitutivo das formas existentes de realidade social e política e não as julgar, avaliar ou ordenar” (p. 109). Enquanto no positivismo se assume a possibilidade de formular e resolver problemas da educação independente do modo de pensar e sentir dos professores e alunos, na perspectiva interpretativa, o foco compreende exatamente aquilo que é desprezado. Quanto ao paradigma crítico, a preocupação está em como envolver os atores educativos na ação transformadora (PONTE, 2005).

Optar pela perspectiva interpretativa possibilita uma mudança na pesquisa em ensino, pois introduz o elemento humano em sua integridade – em seu modo de ser, pensar e sentir –, porém, a metodologia tradicionalmente veiculada por ela está limitada na observação e interpretação dos discursos dos atores estudados, o que permite apenas uma exploração parcial dos complexos problemas de ensino (PONTE, 2005). Além disso, para a pesquisa sobre nossa prática, a perspectiva interpretativa esbarra no problema epistemológico da distância entre o pesquisador e o objeto de estudo (PONTE, 2005).

³⁸ Alguns exemplares são os trabalhos de Clark et al. (1996); Garrido et al. (2000); Mizukami et al. (2002); Ponte (2005); e Pimenta (2005).

Se o objeto de estudo é nossa própria prática, já não podemos considerá-la objeto porque não é possível separar nossa prática de nós, que somos sujeitos – ao investigar nossa prática, nos encontramos investigando a nós mesmos, pois não é possível separar o “eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17). Por um lado, a observação de terceiros sobre a nossa prática está limitada ao *óculos* do pesquisador externo, por outro, a falta de *distância* dela poderá ofuscar nossa atenção, de modo a não percebermos determinados problemas. Ponte (2005, p. 114), referindo-se a Pina-Cabral (1991)³⁹, entende que

na pesquisa, é bem mais fácil lidar com o diferente do que com o familiar. A diferença chama a atenção, motiva uma análise, encaminha uma explicação. O familiar surge como natural, algo que por natureza não precisa ser explicado.

De acordo com Ponte (2005), a pesquisa sobre nossa prática, na perspectiva interpretativa, parece mais uma “transgressão metodológica”⁴⁰. Então, como resolver a questão da distância entre sujeito e objeto de pesquisa? Se o sentido de transgressão metodológica em Ponte (2005) sugere a pluridade de métodos, quais oferecerão condições para um olhar mais “sensível” sobre nossa prática?

Ponte (2005, p.111) sugere uma nova perspectiva para a pesquisa interpretativa. Propõe que sejam instauradas situações de diálogo e colaboração, para que os problemas da sala de aula possam ser estudados e compreendidos em maior profundidade.

Colaboração de colegas também interessados em compreender os problemas que compartilhamos na sala de aula seria uma forma de propiciar certo distanciamento da nossa prática pelo olhar do outro. Mas em que sentido “o outro”

³⁹ PINA-CABRAL, J. **Os contextos da Antropologia**. Lisboa: Difel, 1991.

poderá nos fornecer esse “olhar sensível” sobre aquilo que dificilmente perceberíamos sozinhos? Segundo Ponte (2005, p. 123), três recursos poderão criar essa distância: recorrer à teoria, tirar partido de sua vivência num grupo, tirar partido do debate no exterior do grupo. Mas não explicita como ocorre o distanciamento a partir desses recursos.

Para compreender melhor o problema da relação sujeito/objeto na pesquisa sobre a prática, de abordagem interpretativa, Lima (2005) oferece-nos uma contribuição. Na intenção de entender os modos como os professores vivem em espaços coletivos e os sentidos que constroem sobre eles, ela elegeu alguns autores que explicam o processo de constituição do sujeito sob diferentes óticas, mas especificamente na Psicologia, na Sociologia e na Filosofia. Entre eles, cita Vigotski, Leontiev e Bakthin.

Segundo Lima (2005, p. 27), para esses autores “o homem constitui-se imerso na cultura, isto é, nas experiências construídas histórica e coletivamente, bem como nas práticas sociais”. Nesse caso, para se compreender o indivíduo, há de se recorrer à coletividade. Os modos como a subjetividade humana se constitui são genericamente comentados por ela, mas, aqui, estamos interessados em entender em que sentido “o outro” poderá resolver nosso problema com o distanciamento requerido pela pesquisa sobre a própria prática e fornecer o “olhar sensível” sobre aquilo que dificilmente perceberíamos sozinhos.

Bakthin (1997) parece ser o referencial mais apropriado para nos ajudar a entender o problema do distanciamento, quando investigamos nossa própria prática.

Em nossa vida diária na escola, especialmente na sala de aula, embora seja um trabalho intencional, vivemos em um mundo instável, determinado no

⁴⁰ De acordo com o sentido contido em SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987 apud. Ponte (2005).

acontecimento aberto e imprevisível da vida. Em nossos planejamentos, desenhamos um cenário idealizado com os personagens – alunos e professor. Criamos um *script* a ser seguido. Delimitamos as condições materiais e espirituais de um acontecimento previsto⁴¹ a partir de nossa experiência, de nosso ponto de vista, ou seja, daquilo que percebemos à nossa frente – a sala de aula, os alunos e os recursos didáticos. As condições materiais envolvem desde o espaço físico da sala de aula aos recursos didáticos disponíveis. As condições espirituais abarcam as condições cognitivas e afetivas, como a auto-estima do aluno em sua pré-disposição para aprender e seu desenvolvimento cognitivo. Quando planejamos a aula, temos uma visão que engloba todo o acontecimento previsto com os alunos e o professor. Naturalmente, quando saímos da posição de autores do planejamento para a posição de atores da sala de aula, saímos também de um acontecimento determinado e delimitado para outro, aberto e indeterminado. No acontecimento imprevisto da sala de aula, guiamos nossa ação pelo planejamento; este nos serve de guia, mas não tem o poder de determiná-lo. No planejamento, todo o acontecimento e seus atores estão diante de nossos olhos, porém, no acontecimento da sala de aula, perdemos essa visão do todo. Nossa prática docente, por não estar à nossa frente, temos dificuldade em percebê-la, porque vivemos o *script* de nossos planejamentos, mas não apreendemos o processo dessa vivência (BAKTHIN, 1997, p. 27). Dessa posição, como poderemos investigar nossa prática, se dificilmente a contemplamos em seu todo, acontecendo na sala de aula?

Em sua obra, *Estética da criação verbal*, em que trata da questão do *autor* e o *herói*, Bakhtin demonstra que aquilo que estou limitado a ver pela posição que ocupo pode ser-me dado pelo outro, situado fora de mim. Esse *excedente de visão*

⁴¹ No planejamento, encerramos o acontecimento previsto em um todo acabado, nos termos de Bakhtin (1997).

(exotopia) que o outro me proporciona é o que possibilita o distanciamento do meu objeto de pesquisa – a minha prática. Justifica sua explicação baseada em dois planos (dimensões) da pessoa humana – um espacial, que é o corpo, e outro temporal, relacionado ao espírito (“alma”).

Meu corpo só se torna um todo se é visto de fora, ou num espelho (ao passo que vejo sem o menor problema, o corpo dos outros como um todo acabado). [Do mesmo modo], apenas meu nascimento e minha morte me constituem em um todo; ora, por definição, minha consciência não pode conhecê-los por dentro. Logo o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico a ele. (BAKTHIN, 1997, p.14)

Quando nos vemos em um espelho (ou em uma fotografia), vemos nossa própria imagem especular; “vemos nosso aspecto físico, mas não vemos a nós mesmos em nosso aspecto físico, o aspecto físico não nos engloba por inteiro, estamos diante do espelho, mas não estamos dentro do espelho” (BAKTHIN, 1997, p. 52). De acordo com Bakthin, essa imagem necessita de mediação para tornar-se um todo acabado – um autor – porque permanecemos em nós e não temos a *exotopia* do outro. Nos dois planos, o *herói* (eu) não pode juntar a si mesmo por dentro em um todo acabado. O *herói* vive o mundo aberto do ato ético, inacabado, indeterminado, por se considerar como “um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não [pode] nem viver nem agir: para viver, [deve] estar inacabado, aberto para [si] mesmo” (BAKTHIN, 1997, p. 33). Já o *autor* (outro) é aquele que abarca o *herói* e o acontecimento da sua vida e assegura o seu acabamento porque lhe completa naquilo que lhe é inacessível.

O outro (*autor*) nos diz o que não podemos ver e nos completa; abarca o acontecimento concreto e real de nossa vida, além daquilo que está posto diante de nossos olhos, para produzir uma imagem estética que não é criada de imediato. A

criação estética, segundo Bakhtin (1997), passa pelo aleatório até estabilizar-se em um todo acabado.

O autor não encontra uma visão do herói que se assinale de imediato por um princípio criador e escape ao aleatório, uma reação que se assinale de imediato por um princípio produtivo; e não é a partir de uma reação de valores, de imediato unificada, que o herói se organizará em um todo: o herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor; este terá de abrir um caminho através do caos dessas reações para desembocar em sua autêntica postura de valores e para que o rosto da personagem se estabilize, por fim, em um todo necessário (BAKHTIN, 1997, p. 26).

Bakhtin considera a criação estética um processo dialógico, porque a produção do *herói* depende da produção do *autor* – “a exotopia é algo por conquistar” (p. 35). A criação estética é um ato de contemplação que difere de um ato ético. Neste, a relação *eu-outro* implica a modificação do acontecimento, do eu e do outro, onde os componentes da atividade estética não podem se estabilizar. Naquele, os atos de contemplação implicam completar o eu (*herói*) sem lhe tirar a originalidade, e requer do autor um lugar concreto, estável e único. O lugar do *autor* (outro) não pode coincidir com o lugar do *herói* (eu). É a condição básica para a atividade estética.

Bakhtin (1997) descreve a criação do *autor* como um processo produtivo dialógico, não dado pelo ato de contemplação imediata do eu (*herói*). Nesse caso, não seria *autor-artista*, mas *autor-contemplador*, e teríamos a imagem reduzida do pré-conceito (pré-julgamento). O *autor* se constitui como ser autorizado e autônomo do ponto de vista do *herói*. Não é um *outro* qualquer, porque na atividade estética a consciência do *autor* não pode excluir a consciência do *herói*. O ato estético, embora diferente do ato ético, engloba este e proporciona o seu acabamento. Nesse caso, a consciência do *autor* circunscreve a consciência do *herói*. Para isso, o autor surge

como um ser com acesso autorizado aos atos éticos do herói para, ao tornar à sua posição original, produzir seu ato estético. Nesses termos, os processos de produção da atividade estética, e conseqüentemente de seu autor, surgem a partir da identificação (não-cronológica) do *eu* com o *outro*, como defende Bakhtin:

Devo identificar-me com o outro [herói] e ver o mundo através de seus sistemas de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente da minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p.45).

De acordo com Bakhtin, o professor é aquele que no planejamento de aula vive o ato estético, enquanto que na sala de aula vive o ato ético da sua prática. Porém, na criação estética do planejamento de aula, a obra do professor encontra o problema da coincidência do autor com o herói, como na autobiografia. Nesse caso, por uma questão de princípio, o autor não pode encontrar um lugar de apoio fora do herói. Sua criação é dada pelo que já existe na sua consciência. Contempla o que está à sua frente, mas o fundo com o qual dá as costas não pode conhecer de maneira imediata pela sua visão. De acordo com Bakhtin, o professor não pode ver o seu modo de *ser* e *estar* acontecendo na dinâmica da sala de aula, como em uma imagem estética de sua prática. Mesmo quando assiste à sua aula gravada em vídeo, o que percebe é uma imagem incompleta e *ilusória*. É como sua imagem no espelho. Se, na cena gravada, vê um aluno resolvendo corretamente uma questão de estequiometria no quadro-negro, a imagem criada por ele expressa que aprendeu, por exemplo, a relacionar as proporções de reagentes e produtos em uma reação química. Essa imagem também expressa que a prática do professor foi adequada para conduzir o processo ensino-aprendizagem sobre esse assunto.

Entretanto, sua auto-imagem expressa um juízo ilusório, porque, de dentro dele, não pode dizer que sua prática foi adequada. O aluno pode estar reproduzindo mecanicamente uma atividade treinada e não necessariamente ter compreendido, por exemplo, a *Lei da Conservação das Massas* de uma reação química, mobilizada nesse estudo. Conforme Bakhtin (1997), a atividade estética só pode assegurar acabamento a partir de valores que transcendem a consciência de um herói, do contrário permanece a visão parcial da vida no ato ético.

O professor vive o seu modo de *ser* e *estar* na profissão, mas a visão externa que engloba ele e o acontecimento da sala de aula, em um todo acabado, vem de um ponto privilegiado de fora, do *outro* autorizado – autor da atividade estética da sua prática. Dessa forma, pela atividade estética do *outro* autorizado, temos condições de investigar nossa prática, sem o problema da distância entre o pesquisador e o objeto. Porém, as relações de trabalho, na escola, geralmente constroem o professor a autorizar a constituição da atividade estética sobre sua prática (LIMA, 2005).

Segundo Lima (2005, p. 102), os professores vivem constantemente uma “clandestinidade imposta” pelo seu ambiente de trabalho. Os riscos da perda do emprego, entre outros fatores, conduzem os professores a uma atitude de *solidão* e *de isolamento dos pares* (invisibilidade) como *garantia contra a invasão dos (não)saberes*. Essa resistência, mais acentuada entre professores de escolas particulares, pode ser vista como mecanismo de autodefesa. Expor suas fragilidades e insuficiências pode ser arriscado para manutenção do emprego.

Nesse caso, temos um novo problema a abordar: como viabilizar a atividade estética, se esta depende da abertura e visibilidade da prática do professor na sala de aula?

A pesquisa colaborativa pode ser uma possibilidade para dar visibilidade ao *autor* (ou melhor, autores) para a criação estética da prática docente.

2.3. A PESQUISA COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE

De acordo com Lima (2005), pode-se dizer que confiança é a condição básica para o professor dar visibilidade à sua prática. Uma característica comum em programas convencionais de formação continuada é a expectativa gerada entre professores da escola em relação aos especialistas, de receberem “receitas prontas”, na ilusão de que poderão resolver seus problemas (FREITAS & VILLANI, 2002). Outra característica é a resistência a mudanças propostas pelos especialistas, devido à abordagem academicista, em uma dimensão estritamente técnica da prática docente, sem considerar a “pessoa do professor”. De acordo com Nóvoa (1995), “grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas” (p. 14). Um descompasso interposto entre professores e especialistas acaba gerando um clima de desconfiança e de autodefesa (LIMA, 2005), devido ao que estes dizem a respeito dos primeiros. Desse modo, o acesso ao professor, às suas crenças e valores, acaba ficando comprometido.

A pesquisa colaborativa, também conhecida como *pesquisa com* (MIZUKAMI, 2003), e sua mais recentemente perspectiva definida como “pesquisa-ação crítico-colaborativa” (PIMENTA, 2005), surge como possibilidade de melhor aproximação do pesquisador ao mundo ético dos valores e crenças dos professores. Mais ainda,

possibilita ao pesquisador, em um caminho inverso, investigar sua própria prática tanto como pesquisador como professor na universidade. Dispõe que os professores da escola sejam co-autores do projeto de pesquisa e protagonistas, juntamente com o pesquisador da universidade, no processo (fenômeno) estudado.

Autores que abordaram a pesquisa colaborativa em seus trabalhos (CLARK et al., 1996; GARRIDO et al., 2000; MIZUKAMI et al., 2002; PONTE, 2005; PIMENTA, 2005) são unânimes em considerar que essa perspectiva está longe ser um modelo metodológico pré-fabricado e consensualmente delimitado. Por um lado, esse fato permite que os professores, engajados no processo, participem da construção de um quadro referencial, e constituam-se efetivamente autores. Por outro lado, possibilita uma diversidade de concepções sobre o que vem a ser pesquisa colaborativa, a partir da divergência de concepções sobre o conceito de colaboração.

Mizukami et al. (2002, p. 118) refere-se à pesquisa colaborativa como modelo construtivo-colaborativo, quando investiga, e percebe simultaneamente ao investigar, o desenvolvimento profissional de todos os membros de um grupo constituído por professores de uma escola de Ensino Fundamental e pesquisadores da Universidade; ambos envolvidos em um projeto de formação continuada na escola.

Pimenta (2005) também assume um modelo construtivo-colaborativo por admitir sua não-filiação ao controle rígido de um referencial metodológico *a priori*. Conforme relata, sua intenção era realizar a pesquisa com os professores na escola e não sobre eles. Nesse caso, “a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia de investigação” (FRANCO, 2004)⁴². Em suma, considera

⁴² FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba: Anais. Curitiba: Endipe, 2004. Apud Pimenta (2005).

[...] tratar[-se] de um tipo de pesquisa que não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação e como prováveis direções a serem seguidas às análises oferecidas pelos dados parciais obtidos que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos. (PIMENTA, 2005, p. 533)

Da colaboração, segundo a autora, advieram contribuições em dois planos distintos: para as pesquisadoras, o processo possibilitou a reconfiguração do sentido da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa; para os professores da escola a interação colaborativa possibilitou fortalecer sua profissionalização.

Mediante a reflexão colaborativa, os professores se tornam capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitou orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2005, p. 535).

Em relação a essa nova configuração do sentido da pesquisa colaborativa, Pimenta (2005) descreve algumas características importantes que esta deve priorizar: o objetivo da pesquisa deve partir da necessidade dos professores envolvidos; os resultados de alteração das práticas acontecem ao longo do processo e este requer tempo para implantar e amadurecer; e ainda:

[...] à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais [...].

Os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir da necessidade dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores (p. 536-537).

Referindo-se à Franco (2004), Pimenta considera a função do pesquisador em “fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (PIMENTA, 2005, p.534). Porém, superar a divisão estabelecida historicamente entre acadêmicos e professores da escola básica ainda é um grande desafio para a pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005).

Em Mizukami et al. (2002), encontramos uma revisão mais detalhada na literatura internacional sobre a perspectiva da pesquisa colaborativa. As autoras analisam o trabalho de Clark et al. (1996) e a resposta crítica de John-Steiner et al. (1998)⁴³ relacionada ao conceito de colaboração, ambos publicados no *American Educational Research Journal*.

Segundo Mizukami et al. (2002), a divergência sobre o que vem a ser pesquisa colaborativa parece estar no conceito de colaboração. Para Clark et al. (1996)⁴⁴, colaboração implica diálogo partilhado entre “professores e pesquisadores engajados em conversações e trocas sobre desenvolvimento profissional”.

Segundo Clark et al. (1996)⁴⁵, na colaboração, tanto os professores como os pesquisadores são beneficiados com o trabalho: “colaboração não só é definida pelo fato de que todos fazem tudo, mas pelo fato de que todos ganham a partir da interação”.

Clark et al. (1996)⁴⁶ reconhecem a dificuldade dos professores em participar de todas as partes da pesquisa, devido à carga extra de trabalho que lhes proporcionaria. Para esses autores, colaboração

⁴³ JOHN-STEINER, V; WEBER, R. J.; MINNIS, N. The Challenge of Studying Collaboration. **American Educational Research Journal**, v. 35, n. 4, p. 773-784. Apud Mizukami et al. (2002).

⁴⁴ CLARK et al., op. cit., p. 127.

⁴⁵ CLARK et al., op. cit., p. 132.

⁴⁶ CLARK et al., op. cit., p. 129.

caracteriza partilha e mutualidade não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa, mas em termos de compreender o trabalho um do outro [...]. Colaboração não é sinônimo de participação de todas as partes em todas as fases do projeto de pesquisa [...]. Colaboração significa trabalhar junto em forma de trocas, ajuda mútua.

Nesses termos, Clark et al. (1996) justificam a ênfase dada ao diálogo como objeto de colaboração, porque, no processo de pesquisa, nem todos fazem as mesmas coisas, conforme sinalizam. Entretanto, para haver verdadeira colaboração, o projeto de pesquisa deve ser considerado de propriedade conjunta, reforça Mizukami et al. (2002, p. 128). Neste caso, o projeto também deve ser objeto de colaboração.

De acordo com Mizukami et al. (2002), a crítica de Jonh-Steiner et al. (1998) refere-se basicamente à idéia de colaboração na pesquisa restrita ao diálogo – considerada reducionista por eles – conforme declaram Clark et al. (1996).

Segundo os comentários de Mizukami et al. (2002, p. 133-136), a contribuição desses autores amplia o conceito de colaboração proposto por Clark et al. (1996). Comentam a inevitável assimetria de *status* conferidos pelo prestígio das duas instituições – escola e universidade –, e da importância do diálogo no enfrentamento dessa desigualdade, mas reservam suas duras críticas à condução do processo e ao tratamento dos dados coletados por Clark et al. (1996).

John-Steiner et al. (1998)⁴⁷ percebem no trabalho de Clark et al. (1996) um comprometimento excessivo com as “histórias das pessoas envolvidas, sem ir além”. Sua resposta aponta a necessidade de um tratamento teórico na colaboração, e sugerem que:

[...] ao procurarem comunalidades e diferenças em vários ambientes, tarefas, métodos de trabalho, metas e valores, pode ser construído

⁴⁷ JONH-STEINER et al., op. cit., p.. 133.

[conjuntamente] um quadro referencial para a compreensão de colaboração, de forma a preservar os benefícios de relatos ricamente descritivos (p. 133).

Assim, consideram colaboração mais do que diálogo necessário no relacionamento de confiança, conflitos e negociação; por envolver, também, divisão e partilha do trabalho, de acordo com padrões de colaboração.

Como colaboradores, eles não apenas planejam, decidem e agem conjuntamente; também pensam juntos, combinando esquemas independentes para criar quadros referenciais originais. Também, numa verdadeira colaboração, há um comprometimento de recursos, poder e talentos partilhados: nenhum ponto de vista individual domina, a autoridade para decisões e ações reside no grupo, o trabalho produzido reflete uma mistura das contribuições de todos os participantes. Reconhecemos que grupos colaborativos diferem em suas conformações a esse perfil e que em qualquer grupo singular pode existir alguma das características apenas episodicamente ou somente após longa associação (p. 134).

Dois padrões de colaboração são identificados por Mizukami et al. (2002) na análise desses trabalhos: aquele com ênfase no processo – desenvolvido “de forma a propiciar benefícios mútuos para professores e pesquisadores, em que poder e autoridade são negociados e partilhados” (p. 136); e aquele com ênfase no produto: em que, sendo os papéis e objetivos claramente definidos, busca-se a eficiência do trabalho por meio da colaboração do pesquisador com os professores.

Independentemente dos padrões, os autores aqui citados, e outros citados por eles, demonstram grande potencial de desenvolvimento profissional em processos colaborativos. Porém, assumimos neste trabalho a opção de colaboração com “ênfase no processo”: consideramos que a aproximação de pesquisadores e professores da escola – para uma conseqüente autorização genuína de acesso, como diria Bakhtin (1997), “ao instável mundo ético do herói”, a partir da abertura e visibilidade do trabalho de ambos – depende de colaboração construída

conjuntamente por professores e pesquisadores, e não dada unilateralmente por estes. Disso resultará comunhão de sentido do trabalho, e possibilidade de autogestão do processo, apesar da inevitável diferença entre os envolvidos.

Entendemos com Mizukami et al. (2002) que, embora existam diferentes motivações para os participantes, a colaboração poderá gerar maiores benefícios para ambos se for conduzida para “a produção de conhecimento sobre aprendizagem e o desenvolvimento da docência”, e não somente para a “melhoria da ação” (p. 141). Nesse caso, inclui a compreensão e produção de conhecimento sobre a docência, tanto em processos formativos na escola como na universidade e fora dela, em espaços destinados à formação continuada de professores.

Na verdade, essa distinção de objetivos, que caracteriza a diferença básica entre pesquisa colaborativa e pesquisa-ação, nem deveria existir. Segundo Mizukami et al. (2002, p. 139), Elliott (1998)⁴⁸, em uma análise crítica da configuração atual da pesquisa-ação, recupera o objetivo original em que se destina a “melhorar a prática antes de gerar conhecimento. A produção e a utilização de conhecimento se subordinam a este objetivo fundamental e estão condicionadas por ele”. Em sua análise, a pesquisa-ação teria surgido da “colaboração e negociação entre especialistas e professores” (MIZUKAMI et al., p. 136). Entretanto, a partir dessa interação, uma tensão entre eles teria desencadeado uma patologia que acabou desvirtuando o objetivo fundamental da pesquisa-ação, conforme comentam Mizukami et al. (2002):

Segundo [Elliott], o processo de mudança e desenvolvimento do prático [professor] por meio da pesquisa-ação não parecia envolver qualquer reconstrução conceitual da prática. Por isso, os problemas

⁴⁸ ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152. Apud Mizukami et al., 2002.

práticos tendiam a ser vistos como passíveis de soluções técnicas. A prática, conceitualmente falando, não era considerada problemática. (p. 139)

O que Elliott está considerando é que a produção de uma “teoria sobre a prática”, construída com o fim de melhorá-la, como uma solução técnica para os problemas educacionais, acabou desvirtuando o objetivo da pesquisa-ação como recurso de melhoria da prática. Esta deveria proporcionar uma reconstrução teórica dos problemas da prática. Porém, pela lógica da Racionalidade Técnica, os problemas deixaram de serem considerados como tal, e a pesquisa-ação passou a ser empregada na produção de métodos, técnicas e instrumentos para a sala de aula.

De acordo com Elliott (1998), recuperar o sentido original do objetivo da pesquisa-ação de “melhorar a prática” vai depender de um trabalho colaborativo entre “teóricos de mudanças educacionais e práticos⁴⁹” [professores da escola]. Por isso, reafirmamos nossa escolha pelo trabalho colaborativo com ênfase no processo, por considerá-lo uma possibilidade para compreensão do *outro* e de nós mesmos a partir do *outro*, conforme Bakhtin em *o Autor e o Herói*.

Diante dos estudos abordados neste capítulo, entendemos que os esforços pela melhoria da qualidade do ensino em nosso país, no âmbito da formação continuada de professores, podem ser mais produtivos. Isso, se cultivarmos a cultura da pesquisa como prática docente no contexto de uma (re)configuração das relações entre escola e universidade, e de professores e especialistas.

No capítulo seguinte, descreveremos uma experiência que (re)configurou os papéis dos atores envolvidos em uma pesquisa de natureza formativa dos mesmos.

⁴⁹ Elliott, op. cit., p. 136.

CAPÍTULO 3

“CAMINHAR PARA SI” NO CAMINHAR COM: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO-PILOTO

Considerando o objetivo deste trabalho em desenvolver com os professores um instrumento⁵⁰ de pesquisa como mecanismo de formação continuada, descreveremos neste capítulo a metodologia construída no processo. A nomeamos “pesquisa-formação” (JOSSO, 2004), levando em conta os pressupostos epistemológicos da pesquisa colaborativa como modelo construtivo-colaborativo com ênfase no processo (MIZUKAMI et al., 2002).

Admitimos que, como co-autores no processo de pesquisa, os professores pudessem produzir novos sentidos para o trabalho de formação continuada realizado na escola. Pretendíamos que esses sentidos pudessem dar direção e significação ao projeto da escola como um investimento pessoal, acima de tudo.

Não tínhamos um delineamento da abordagem que daríamos à pesquisa colaborativa, *a priori*. O referencial metodológico foi configurado no próprio desenvolvimento do trabalho (PIMENTA, 2005). Desde o início, preocupamos-nos em esclarecer que não estávamos na escola para ditar o quê e o como fazer, mas para construir com eles, um processo de pesquisa e formação continuada que fosse capaz de produzir conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento da docência pela reflexão crítica sobre a prática.

A metáfora “caminhar com”, usada na apresentação da proposição do trabalho colaborativo aos professores, teve um duplo objetivo: romper com o caráter prescritivo da pesquisa sobre e com os problemas causados por ela na relação

⁵⁰ Usamos o termo “instrumento” para representar o trabalho idiossincrático do grupo de pesquisa. Rejeitamos a conotação positivista de utilidade mecânica, de funcionamento de um objeto por meio de métodos e técnicas reprodutivistas.

professores-especialistas; e possibilitar acesso àquilo que se encontra indisponível para a reflexão (e para a pesquisa) sobre nossa própria prática – “o fundo com o qual damos as costas”. Nesse sentido, “caminhar com” possibilitaria um “caminhar para si” conscientemente mais rico em informações sobre nós mesmos e sobre os outros, com os quais convivemos na escola – demais servidores, pais e alunos. Estávamos propondo construir com eles um “caminho” para fazer do trabalho de formação continuada da escola um projeto pessoal de aprimoramento profissional. Nesse caso, “caminhar para si” seria um processo a ser desenvolvido com os demais professores do grupo, para a produção da vida do professor, seguida da produção da sua profissão, para nesse caminhar com, produzirmos uma nova escola. Tal movimento contempla os três processos na formação docente descritos por Nóvoa (1992, p. 25): “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”.

“Caminhar para si” é a expressão usada por Josso (2004) em sua tese de doutorado. Em sua obra – *Experiências de Vida e Formação* – a autora lança as bases teórico-metodológicas para a formação de professores baseada na Abordagem em História de Vida. A construção de narrativas de histórias de vida dos professores, como um projeto de auto-conhecimento, pressupõe a aprendizagem (formação) pela experiência vivenciada. O “autor” em Josso é aquele que produz um auto-retrato e considera o outro como alguém com uma visão redutora dele. Tal asserção se opõe à de Bakhtin (1997), que considera que o “autor” é aquele que possui um excedente de visão em relação ao “herói”. Portanto, o lugar do “autor” não pode coincidir com o lugar do “herói”. A discordância metodológica entre esses autores parece estar na abordagem: para Josso (2004), o projeto de auto-

conhecimento decorre da ênfase em processos psicológicos, enquanto que Bakhtin (1997) recusa o ponto de vista da psicologia e analisa a vivência do sujeito do ponto de vista dos valores, pelo ato de criação estética.

“Caminhar com” os outros em Josso (2004, p. 165) é uma “arte de convivência” progressivamente construída por um “saber-caminhar consigo em busca do seu saber-viver”, como orientador do seu modo de ser no mundo. Ou seja, “caminhar com” é um desafio que depende de um “saber-caminhar consigo para os outros”, construído no “caminhar para si” durante toda a vida. Nesse sentido, a interação com os outros adquire fundamental importância no processo.

Optamos pela abordagem bakhtiniana, por tratar mais especificamente do problema de distanciamento entre sujeito e objeto colocado pela investigação, que considera a própria prática como objeto de pesquisa.

Em conformidade com nosso intento inicial, se pretendíamos que os professores se sentissem donos do trabalho, naturalmente, a metodologia de trabalho deveria ser construída no processo e não dada *a priori*.

A seguir, descreveremos a experiência desenvolvida no Colégio Presidente, considerada por nós pesquisa-formação.

3.1. A EXPERIÊNCIA DO GRUPO-PILOTO

Iniciamos o trabalho em 28 de abril de 2004, com uma apresentação inicial da proposta de colaboração a todos os professores, coordenadores e diretores do colégio. Pretendíamos deixar claro que esta não concorria com o trabalho da escola,

mas convergia para ele, desde o início. A proposta foi aceita, dando-se continuidade ao trabalho. Na reunião seguinte, procedemos ao levantamento de concepções de todos os envolvidos, com respostas discutidas e escritas em grupo, a partir da atividade descrita no Apêndice C. Da apresentação escrita e oral dos grupos, elaboramos um texto-síntese, compilado literalmente das respostas dos professores, dando-se “voz” a todos, para consolidação de um texto final efetivamente colaborativo (Anexo 1). Naquele momento, observamos uma dissonância entre o “caminho da formação” e o “sujeito da formação”, ou seja, parecia que os professores não consideravam o projeto de formação da escola como um projeto pessoal também. Argumentaram, de modo sutil, que faltava ao projeto considerar questões de interesses próprios dos professores: “uma questão importante é saber o que o professor quer saber, o que ele também considera essencial para a sua formação” (Anexo 1).

A partir da problemática identificada, focalizamos um problema estritamente metodológico: como o trabalho desenvolvido com os professores da escola poderá constituir-los co-autores no processo de formação continuada?

Nessa perspectiva, foi realizada uma segunda⁵¹ apresentação da proposta de colaboração universidade-escola para todos os professores, coordenadores e diretores da escola, considerando o caminho percorrido nas duas reuniões anteriores e a necessidade da formação de um grupo menor, por adesão voluntária. A razão assentava-se na constatação de o trabalho preliminar tornar-se inviável para um grupo extremamente grande (aproximadamente 60 professores) e com a presença da Direção da escola, instância superior. A idéia era a de construir um

⁵¹ Ocorrida em 6 de outubro de 2004. O intervalo de aproximadamente cinco meses da primeira apresentação da proposta ocorreu devido à irregularidade das reuniões destinadas ao trabalho de formação continuada, interrompido para atender a demandas internas da escola, tais como reuniões pedagógicas e conselho de classe. Tivemos apenas três encontros nessa

ambiente de cumplicidade e confiança entre os integrantes da pesquisa, em que os professores não tivessem resistência em revelar o que entendessem não saber, que possibilitasse discordância pública, nos quais não tivessem resistência em se expor, em partilhar problemas, discutir conhecimento tácito e em experimentar soluções.

O grupo-piloto (GP), fundado em 6 de outubro de 2004, contou com dez voluntários, sendo quatro deles professores com funções de coordenação pedagógica. Houve a compreensão da Direção da escola de que os coordenadores não devessem participar, devido às demandas administrativas, e, antes mesmo do início das atividades de pesquisa do GP, outros seis professores passaram a integrar voluntariamente o grupo. Assim, o GP ficou constituído por três professores de Química (Alan, Lúcia e Emerson⁵²), quatro professores de Geografia (Joana, Ronaldo, Pedro e Maria), dois professores de Biologia (Paulinho e José), um professor de Língua Portuguesa (Renan), um professor de História (João) e um professor da UnB (orientador desta dissertação). Antes do final do trabalho, uma professora de Química e os dois professores de Biologia deixaram a escola.

A experiência vivenciada pelo GP envolveu doze meses úteis de trabalho, entre 2004 e 2005. Realizamos 22 reuniões nas dependências da escola, com duração média de duas horas cada. As reuniões foram gravadas em audiocassete, exceto a de número oito. Para facilitar a compreensão do leitor, organizamos a experiência do GP em três fases: 1) constituindo a identidade do grupo; 2) problematizando a prática docente; 3) teorizando a prática docente.

fase preliminar (28/4, 19/6 e 6/10/2004). Essa irregularidade não permeou o restante do processo. Em dois anos tivemos 25 reuniões destinadas ao trabalho.

⁵² Os nomes de todos os integrantes do GT são fictícios, exceto do autor e do orientador desta dissertação.

A seguir, o inventário do percurso do GP, elaborado a partir da escuta das fitas gravadas em audiocassete e da leitura das produções escritas dos integrantes do GP.

1. ^a reunião: 6/10/2004	<p>Abertura do Grupo-Piloto (GP):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Depoimento de todos os integrantes do grupo sobre as expectativas com o trabalho. ▪ Esclarecimentos sobre a natureza do trabalho. ▪ Nova descrição de todos os integrantes do grupo sobre suas expectativas com o trabalho. ▪ Mais esclarecimentos sobre a natureza do trabalho do trabalho. ▪ Redescrição de todos os integrantes do grupo sobre suas expectativas com o trabalho. <p>Início das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrita de memorial (história parcial de vida) da formação escolar e experiência profissional (descrição de ocorrências positivas e negativas).
2. ^a reunião: 20/10/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do memorial (critérios de abertura definidos pelo autor – Joana, Maria, Renan e Paulinho). ▪ Reflexão colaborativa associativa (história de vida/ação docente).
3. ^a reunião: 10/11/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do memorial (critérios de abertura definidos pelo autor – José, Alan e João). ▪ Reflexão colaborativa associativa (história de vida/ação docente).
4. ^a reunião: 24/11/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do memorial (critérios de abertura definidos pelo autor – Lúcia, Ronaldo). ▪ Reflexão colaborativa associativa (história de vida/ação docente).
5. ^a reunião: 1/12/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do memorial (critérios de abertura definidos pelo autor – Emerson, Pedro). ▪ Reflexão colaborativa associativa (história de vida/ação docente).
6. ^a reunião: 15/12/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do memorial (critérios de abertura definidos pelo autor - Ricardo). ▪ Reflexão colaborativa associativa (história de vida/ação docente).
7. ^a reunião: 2/3/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-reflexão (registro R1) da experiência com a escrita do memorial (como o professor se vê em sua história, “à distância” do vivido? Que contribuição(ões) a escuta das histórias dos outros trouxe(ram) para a visão da sua história? ▪ Troca dos registros (R1), anonimamente, para leitura e comentário por escrito do outro.

8. ^a reunião: 16/3/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentário do outro sobre o registro da experiência com a escrita do memorial (R1), seguida da revelação dos autores dos registros e da devolução. ▪ Reflexão colaborativa dos registros (R1).
9. ^a reunião: 6/4/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro (R2) sobre o comentário e reflexão do outro – contribuições para a criação de uma nova imagem do professor, na sua relação com os alunos. ▪ Compartilhamento e reflexão colaborativa do registro (R2).
10. ^a reunião: 20/4/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro (R3) de um evento vivenciado na sala de aula, considerado problemático (descrição narrativa) – experiência de professor, seguido de auto-reflexão, por escrito. ▪ Organização dos registros e reflexões no formato de portfólio.
11. ^a reunião: 4/5/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troca dos registros (R3), para leitura e questionamentos aos eventos descritos (na forma de perguntas). ▪ Devolução ao autor para responder tacitamente as questões formuladas pelo outro. ▪ Narrativa oral do evento, das questões e respectivas respostas, seguida de reflexão colaborativa.
12. ^a reunião: 1/6/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do evento, das questões e respectivas respostas, seguida de reflexão colaborativa.
13. ^a reunião: 15/6/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa oral do evento, das questões e respectivas respostas, seguidas de reflexão colaborativa. ▪ Reflexão coletiva sobre o papel da teoria para a prática docente.
14. ^a reunião: 29/6/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura coletiva de texto [SANTOS, F. M. T.; MORTIMER, E. F. Estratégias e táticas de resistência nos primeiros dias de aula de Química. São Paulo: Revista Química Nova na Escola, nº 10, nov. 1999, p. 38-42]. ▪ Reflexão coletiva sobre o papel da teoria e da pesquisa em ensino para a prática docente. ▪ Deliberação do grupo pela leitura do capítulo 1 do livro Construtivismo na sala de aula [In: COLL, C (Org.). O construtivismo na sala de aula. 5.^a ed. São Paulo: Ática, 1998.], durante o recesso escolar.
15. ^a reunião: 10/8/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Direção planeja e organiza a realização do 1.º Simpósio Interno do Colégio Presidente, com apresentações de trabalhos dos diversos grupos de estudos de professores. ▪ Decisão coletiva pela participação do GP no 1.º Simpósio Interno do Colégio Presidente. ▪ Discussão sobre elaboração do projeto de trabalho para o Simpósio.

16. ^a reunião: 24/8/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recebimento de textos, entregues pela Equipe de Direção, sobre o tema prescrito pelos organizadores, para a elaboração de trabalho a ser apresentado no Simpósio. ▪ Concordância coletiva em elaborar o trabalho com restrição às diretrizes e a partir da problematização de um evento concreto de sala de aula relacionado ao dois temas propostos (“A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem”; “A avaliação da aprendizagem escolar”). ▪ Reflexão coletiva sobre o contexto do trabalho de formação continuada da escola e a dissonância com a experiência que o GP está construindo. ▪ Deliberação do grupo pela leitura dos textos, relacionando com um evento concreto de sala de aula, até a próxima reunião.
17. ^a reunião: 21/9/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da linguagem dos textos como de difícil acesso (compreensão). ▪ Organização do calendário das próximas reuniões até o Simpósio, para a elaboração do planejamento de trabalho. ▪ Decisão em elaborar uma proposição de reestruturação do trabalho de formação continuada desenvolvido na escola, baseada na experiência do GP. ▪ Deliberação do grupo em propor a pesquisa como prática docente e como instrumento de formação continuada. ▪ Planejamento e divisão do trabalho.
18. ^a reunião: 5/10/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada das discussões da reunião anterior. ▪ Reflexão colaborativa sobre o processo de formação.
19. ^a reunião: 26/10/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussões e reflexões sobre a produção do texto do trabalho. ▪ Avaliação individual sobre a trajetória do GP.
20. ^o reunião: 16/11/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussões e reflexões sobre a produção do texto do trabalho. ▪ Decisão coletiva em apresentar no Simpósio apenas a experiência do GP. Abandono dos temas propostos pela Direção. ▪ Agendamento de duas reuniões extraordinárias.
1. ^o reunião extraordinária: 6/12/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrita coletiva do conteúdo da apresentação e divisão de atribuições.
2. ^o reunião extraordinária: 13/12/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão coletiva sobre o conteúdo da apresentação do trabalho – a proposição do GP.
Apresentação do trabalho do GA: 14/12/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos os integrantes do grupo participaram da apresentação.

<p>Avaliação da proposta do GP com a Direção da escola: 3/2/2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação de seis integrantes do GP, da Equipe de Direção e de alguns coordenadores de Área. ▪ Explicitação do percurso do GP pelos seus integrantes, seguida de avaliação das principais mudanças ocorrida no percurso da prática docente, em decorrência da experiência do GP. ▪ A Direção ressaltou pontos positivos, mas considerou a proposta ainda sem clareza. Solicitou o que chamou de “proposta concreta”. ▪ Negociação de uma nova reunião para apresentação de uma “proposta concreta”.
<p>Apresentação da reestruturação estratégia de trabalho: 10/2/2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação de quatro integrantes do GP e da Equipe de Direção. ▪ Apresentação da “proposta concreta” na forma de slides, seguida de comentários por parte da Direção e esclarecimentos pelo GP. ▪ A proposta foi aceita com a condição de a Coordenadora Pedagógica Geral participar de uma reedição.
<p>Reunião para reedição da proposta de trabalho para 2006: 13/2/2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação de dois integrantes do GP e da Coordenadora Pedagógica Geral. ▪ Deliberação, por parte da coordenadora, pela manutenção da crítica ao trabalho anterior como justificativa para a mudança da proposta de trabalho. ▪ Formatação da proposta.
<p>Apresentação da proposta de trabalho para 2006: 15/2/2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação de aproximadamente 60 professores, da Equipe de Direção, coordenadores e do GP. ▪ Apresentação na forma de seminário. ▪ Comentários da Direção e afirmação da nova proposta. ▪ Perguntas de professores e esclarecimento por parte do GP e da Direção. ▪ Aceitação da proposta pelos professores e início do trabalho.

No primeiro encontro do GP, a presença de um professor da Universidade de Brasília (UnB) e um mestrando acabou causando, nos professores da escola, certa expectativa de que fôssemos apresentar um plano de curso, com todas as atividades a serem desenvolvidas por eles, e a bibliografia a ser usada. Por essa razão, dedicamos o primeiro encontro para que todos falassem de suas expectativas e para que esclarecêssemos a natureza do trabalho que estávamos propondo e iniciando.

Não antecipamos qualquer proposta de planejamento, porém, sentimos a necessidade de dar alguma diretividade às reuniões. Nossa intenção inicial foi

catalisar a constituição da identidade do grupo. Para isso, sugerimos a elaboração individual de um memorial descritivo da história das formações escolar e acadêmica e sobre a experiência profissional de cada membro do GP, para, na reunião subsequente, seguirmos com a narrativa oral dos respectivos memoriais.

Desde a fase preliminar do trabalho, percebemos certo isolamento de alguns professores (principalmente Alan, com seu olhar de desconfiança). Alguns expressavam receio ao falar, outros se recusavam a falar, passando a vez para o colega. Esse modo de *estar* na profissão, e em programas de formação continuada, foi devidamente explicado por Lima (2005). Quebrar o “isolamento” foi nossa intenção com a escrita do memorial e do seu partilhamento.

Identidade, segundo Ferreira (1995), são “os caracteres próprios e exclusivos duma pessoa”. Para nós, a identidade do GP se constituiria no processo de trabalho, naquilo que o diferenciaria dos demais grupos de professores. Enquanto a identidade indicava aspectos exclusivos do grupo, a identificação dos integrantes do grupo com esses aspectos consolidava a afinidade entre nós. Identificar-se com significa “perceber a afinidade própria com pessoa ou grupo” (FERREIRA, 1995). A identidade do grupo se constituía enquanto se urdia a afinidade entre nós.

Percebemos que, ao falarmos de nossas histórias para outros e, principalmente, ao ouvir a história do outro, acontecia de nos vermos na história dele, e, de volta à nossa história revelarmos eventos que antes resistíamos em não revelar. Esse movimento de identificação com o colega não só inspirava confiança, como também possibilitava nos enxergar a nós mesmos, e enxergar o acontecimento narrado, de outro lugar, pela ótica do outro.

Segundo Maldaner (1997), o professor representa, em certa medida, o modo de ser e estar na profissão como o de professores que teve em sua formação

escolar. De acordo com Gauche (2001), falar da história pessoal é, em certa medida, falar da história da comunidade de origem, “donde se deriva a identidade profissional” (p. 95). Em nossas narrativas, relatamos, todos do GP, perfis semelhantes de professores, diretores e colegas que tivemos quando alunos. Relatamos, também, um pouco de nossas ações na sala de aula, como professores. Nesse processo, ao falar de nossa história e ao ouvir a história do outro, acabamos nos identificando com nossos alunos, também. O grupo nos ajudava a nos vermos pelos olhos de nossos alunos, e isso trouxe grandes mudanças para nós, conforme relatamos no Simpósio Interno do Colégio, realizado em dezembro de 2005.

A experiência com o memorial não se encerrou com a escrita de nossas histórias pessoais e profissionais. Pretendíamos, ainda, consolidar a identidade e a confiança entre nós, com um clima de cumplicidade de nossas ações docentes. Sugerimos que cada um escrevesse um episódio vivenciado em sala de aula considerado problemático.

A prática da narrativa escrita possibilitaria organizar e sistematizar a experiência vivenciada, de modo a facilitar, caso quisessem, o partilhamento com os colegas. Gauche (2001), referindo-se à Cunha (1997)⁵³, explicita que a autora entende que a

narrativa tem capacidade de provocar mudanças no modo como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros. Ao tomar distância do momento da produção da narrativa, “ouvindo-se” [...], é possível ao sujeito ser capaz de teorizar a própria experiência. Entendemos que “teorizar” significa sistematizar as próprias idéias em um modelo teórico-auto-interpretativo, possibilitando, assim, a desconstrução de certezas e a compreensão interpretativa de sua própria construção subjetiva no contexto sociocultural no qual se insere (GAUCHE, 2001, p. 97)

⁵³ CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v.23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997. Apud Gauche (2001).

Enquanto falamos de nossas experiências, descrevemos aquilo que está posto à nossa frente, e a auto-interpretação, neste caso, contempla uma visão muito limitada do acontecimento (visão de *herói*).

Quando escrevemos sobre o que estamos fazendo, como profissionais, racionalizamos a vivência – “o que antes tinha uma natureza emocional e afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se mais manejável” (ZABALZA, 2004, p. 18). A organização sistemática das produções escritas possibilitaria o aprofundamento de auto-compreensão, se considerada uma prática analítica reflexiva (p. 27). Mas, será pela ótica de alguém, situado fora de nós, que teremos uma visão do acontecimento com um todo (BAKTHIN, 1997).

Sugerimos fazermos a análise reflexiva dos episódios narrados, a partir de questionamentos de outro colega, que denominamos “problematizando a prática”. Atitudes como uma repreensão a um aluno para ficar calado eram questionadas por um colega, no texto do próprio episódio narrado. Em seguida, o autor da narrativa (*herói*⁵⁴) respondia às questões feitas por quem estava fora do acontecimento (*autor*). Depois, partilhamos a narrativa com os demais colegas do grupo para uma reflexão que denominamos como “reflexão colaborativa”. Encerramos essa atividade com a sugestão de fazermos uma nova reflexão do episódio narrado, agora, individual. A organização desses escritos individuais foi dando forma ao que, mais tarde, denominamos “porta-fólio da prática docente”.

Tivemos muita resistência em escrever o episódio, as questões, as respostas e as reflexões, não porque desconfiávamos dos colegas, mas por falta de hábito.

⁵⁴ Consideramos como *herói* devido à coincidência do lugar ocupado por ambos – autor e herói. Embora separados pelo tempo, ainda assim, a consciência do herói (agora autor) não poderá ser englobada por inteiro se a “expressão do seu rosto refletida” (BAKTHIN, 1997, p. 53) continuar presente na criação estética da sua autobiografia.

Parece um paradoxo o professor não ter o hábito de escrever, porém, percebemos essa dificuldade presente na maioria de nós.

Durante o partilhamento dos episódios, fomos percebendo basicamente idiossincrasias, o “saber ingênuo” a que Freire (2002) se refere ao considerar a falta de “curiosidade epistemológica” do professor em relação à sua prática. Porém, durante as discussões, percebemos a insuficiência de nossas explicações espontâneas para a compreensão de eventos tão complexos como aqueles que ocorrem na sala de aula. Tal percepção encaminhou a reflexões sobre o papel da “teoria” para a prática docente. Para iniciamos essa nova atividade, sugerimos a leitura coletiva do artigo de Santos & Mortimer (1999).

O processo que envolveu a escrita de um evento problemático da sala de aula (descrição da problemática), o questionamento do outro (problematizando a prática) e a reflexão colaborativa acabou sendo caracterizado como o início de um processo de teorização da prática docente (CUNHA, 1997)⁵⁵. Faltavam elementos críticos nos questionamentos do outro e na reflexão colaborativa, que deveriam vir a partir de um “diálogo” com outros, em uma revisão bibliográfica sobre os problemas que tentávamos formular. A necessidade de referenciais teóricos foi sentida por todos, nessa fase.

Cabe ressaltar que a experiência com a escrita e o partilhamento de nossas histórias de vida, seguida de reflexão colaborativa, possibilitou a todos nós a construção da autocrítica, de uma nova imagem sobre nós mesmos e do acontecimento narrado, elaborada a partir de um olhar mais sensível, vinda de fora – da *exotopia* do outro (BAKTHIN, 1997). O professor Alan descreveu a nova imagem que percebeu de si:

⁵⁵ Cunha (1997), op. cit. Gauche (2001).

Hoje, vejo que este projeto está, realmente, me ajudando na construção diária da minha profissão.

Como já havia descrito, as etapas 1 e 2 [escrita e compartilhamento do memorial] foram muito dolorosas, porém, me ajudaram a me perceber em meus alunos, crianças/jovens, passando por situações semelhantes às nossas e precisando do mesmo apoio que nós precisávamos, mas principalmente, percebi em mim a mesma indiferença que tanto me magoou.

Este projeto está me ajudando a ser mais humano, mais gentil e, finalmente, mais educador e menos professor de Química.

No segundo semestre de 2005, com a previsão do I Simpósio Interno do Colégio Presidente, e a decisão de participar do mesmo, deliberada por todos nós, passamos a discutir como formataríamos nossa experiência, para apresentá-la como uma proposição de reestruturação do projeto de formação continuada do Colégio.

Uma equipe da Direção, encarregada pela organização do evento, entregou o título do trabalho a ser elaborado (tema) e alguns textos para serem consultados. Aquilo foi recebido com protestos internos no GP.

A consolidação da identidade do GP acabou dando coragem a seus integrantes de ousarem e preparar um trabalho diferenciado para o Simpósio. O apoio manifesto pela Direção, desde o início do GP, sinalizava ser possível e até necessário ousar.

Até o final do primeiro semestre de 2005, nossa experiência permitiu formalizarmos um processo de constituição da identidade de grupos de trabalhos – condição necessária para o trabalho colaborativo –, e um processo de “teorização sobre a prática docente”. Esses dois processos constituíram nossa proposição⁵⁶ para o Colégio, intitulada “*Caminhar para si no caminhar com: uma experiência formadora, uma proposta em construção*”. O resultado parcial da pesquisa

⁵⁶ A apresentação da experiência do GP no simpósio foi gravada em audiocassete e transcrita para servir como fonte de referência na elaboração do texto de apoio, reproduzido no Apêndice A.

desenvolvida até aqui foi apresentado no formato de Comunicação Oral no V ENPEC (CARDOSO & GAUCHE, 2005).

Em 2006, antes do início das aulas, realizamos duas reuniões com a equipe de Direção e alguns coordenadores, para avaliação da proposta feita pelo GP, no Simpósio. A Direção esperava proposta de um esquema cronológico de ações, embora houvesse sido esclarecido que a experiência do GP não poderia ser “reproduzida”, mas “(re)construída” em um novo contexto. A falta de um texto descritivo do processo vivenciado motivou a Direção a solicitar uma nova reunião para apresentação do que eles nomearam de “proposta concreta”. Depois de aceita, a proposta sofreu um pequeno ajuste, em reunião com a Coordenadora Pedagógica Geral.

Enfim, apresentamos a proposta para os demais professores e demos início a uma nova etapa. O GP foi desfeito e os integrantes passaram a coordenar e a representar os novos grupos de professores da escola. As equipes de Direção e de Coordenação constituíram um grupo exclusivo, sem participação nos grupos de professores.

Encerrado o trabalho de “pesquisa-formação”, passamos a nos preocupar em como analisar o processo desenvolvido. Como evidenciar, nos relatos dos integrantes do grupo, as mudanças ocorridas em decorrência do trabalho?

3.2. METODOLOGIA DE ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Maroto (1986)⁵⁷ define dois níveis de análise – nível manifesto e nível latente. No primeiro, não há interpretações do analista. Refere-se à transcrição literal do conteúdo de análise, ou seja, nele “se transcreve o que o sujeito nos comunicou”. No segundo, o analista explora os sentidos e significados contidos no conteúdo de análise. Nas palavras de Maroto (1986), no nível latente “se analisa o que subjaz na comunicação, o que está no contexto”. De acordo com nossas intenções neste estudo, em evidenciar as mudanças ocorridas no grupo, a partir dos relatos dos integrantes, optamos pelo nível latente. Nesse caso, utilizamos a Análise de Conteúdo Qualitativa, definida por Bardin (1988) como sendo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1988, p. 42).

Na análise de conteúdo, o pesquisador explora o contexto das idéias e pensamentos imanentes ao texto. Busca encontrar sentidos e significados não manifestos. Em uma abordagem qualitativa considera que o texto possui muitos significados e permite uma interpretação pessoal do pesquisador, desde que acompanhada do contexto. Esse tipo de análise não é padronizado. Exige de pesquisador que “reinvente” a técnica de análise mais apropriada ao “domínio e ao objetivo pretendidos” (BARDIN, 1988, p. 31).

Segundo Gauche (1992), a opção por essa metodologia exige do pesquisador que estabeleça “coerência com seus objetivos e concepções metodológicas, sem fugir dos pressupostos de confiabilidade e resvalar na ilusão da ‘falsa segurança dos

⁵⁷ MAROTO, M. L. M. **Poblaciondes Marginadas y Alternativas em Educacion**. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1986. Apud GAUCHE, 1992, p. 109.

números” (p. 106). Na análise de conteúdo qualitativa, o pesquisador interpreta o texto dentro de seu contexto para ir além daquilo que está superficialmente manifesto nele. De acordo com Bardin (1988), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça [...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica” (p. 44).

Ao construirmos o *corpus* de nossa análise, tomamos três cuidados principais sugeridos por Bardin (1988): o perigo da circularidade, o perigo de desconsiderar afirmações significantes, o perigo da significação da regularidade.

Combatemos a “circularidade”, ao evitarmos a influência de nossa interpretação prematura sobre as idéias iniciais do material. Isso exigiu de nós “reler[mos] o material, alternar releituras e interpretações e desconfiar da evidência” (BARDIN, 1988, p.115). Nossa intenção era encontrar, nas várias (re)leituras, a não-evidência.

Para a possibilidade de “desconsiderar afirmações significantes” e para melhorar a credibilidade das afirmações escolhidas, permeamos as afirmações com textos dos próprios entrevistados, conservando, na quase totalidade das ocasiões, a “voz do professor”. Além disso, os próprios atores participaram ativamente da (re)validação dessas afirmações. Assim, buscamos uma maior compreensão da realidade estudada⁵⁸.

Segundo Gauche (1992), a busca por significados regulares de um acontecimento pode desprezar informações importantes para nossa interpretação. Nas palavras do autor, “o eventual, o raro, o isolado, o acidental, podem possuir um significado muito forte para nossas interpretações e, por isso, não devem ser desprezadas”. De acordo com o mesmo autor, as manifestações de um

acontecimento podem variar “em função da transformação das condições de produção das mensagens, isto é, dos contextos nos quais ocorreram” (p. 110). Nesse caso, justifica-se a preservação de detalhes que melhor descrevem o contexto.

Tendo em vista o cuidado para não desconsiderar informações importantes, analisamos todo o material, respeitando os “pólos cronológicos” descritos por Bardin (1988), sendo eles: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p. 95-102).

De acordo com Bardin (1988), a pré-análise é a fase de organização do material, que corresponde a “um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (p. 95). Por isso, quando encerramos o trabalho do GP na escola, ouvimos a gravação de todas as reuniões e lemos os relatos escritos pelos professores, algumas vezes, para sedimentar uma visão geral sobre o material, e registramos as impressões preliminares que conduziriam nossa análise (Bardin, 1988).

A partir desse registro preliminar, fizemos uma “leitura flutuante” do material, o que fortalecia ou abandonava as impressões iniciais, na medida em que se tornava uma leitura mais criteriosa e sistematizada, em função das “hipóteses emergentes”, da “projeção de teorias” e do relacionamento com “técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 1988, p. 96).

⁵⁸Para Thiollent (1986), o critério de representatividade não precisa ser necessariamente quantitativo, é preciso levar em conta “a representatividade sócio-política de grupos ou de opiniões que são minoritários em termos numéricos, mas expressivos de uma situação em termos ideológicos e políticos” (p. 63).

Sedimentada a visão geral do material, selecionamos os documentos que formariam o *corpus*⁵⁹, de acordo com as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência (BARDIN, 1988, p. 96-98). O conteúdo do *corpus* foi constituído pelas expressões originais dos atores envolvidos na pesquisa, sem a interferência de nossas crenças ou referenciais teóricos. Nossa preocupação na seleção desses documentos foi garantir que representassem a experiência do GP. O critério para a inclusão no *corpus* da análise era que estivessem contidos nos registros escritos pelos professores do GP e nas gravações de nossas reuniões.

A partir da versão preliminar do *corpus* para análise, passamos a explorar o material com leituras sucessivas para a estruturação em unidades de registro. De acordo com Bardin (1988), essa etapa é “longa e fastidiosa” (p. 101), no entanto, permite ao pesquisador identificar e relacionar significados que nortearão a elaboração de modelos culturais vivenciados pelos atores envolvidos na pesquisa.

Bardin (1988) sugere três momentos nessa etapa de organização do material: o recorte (escolha das unidades de registro), a enumeração (regras de contagem) e a classificação e agregação (categorização).

Depois da estruturação do *corpus* em unidades de registro, o material estava pronto para receber as interpretações de acordo com os objetivos definidos.

Entre as técnicas para tratamento do *corpus*, comentadas por Bardin (1988), optamos, em nossa pesquisa, pela “análise categorial”, que de acordo com a autora “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153). A autora entende que “o texto pode

⁵⁹ “[...] *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1988, p.96).

ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (p. 105).

Procuramos não definir as categorias *a priori*, para evitar que uma categorização antecipada não se adequasse à especificidade estudada⁶⁰, além de não correremos o risco de transformar a interpretação “desvendadora de porquês e significados” em “avaliação e julgamento de mérito” (GAUCHE, 1992, p. 112-113), de acordo com nossos pré-conceitos e entendimentos. Ao invés disso, escolhemos relacionar temas e tópicos de acordo com a análise dos dados em seu contexto. Assim, as categorias surgiram da análise e denominada no final dessa etapa.

Esse procedimento de análise possibilitou constantes revisões dos agrupamentos e reagrupamentos do material, de acordo com os significados que os indicadores iam agregando no aprofundamento teórico, observadas as recomendações de Bardin (1988) quanto ao cuidado em assegurar a validação da categoria por critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade (p. 119-121).

A partir dos temas emergentes da análise selecionamos episódios significativos. Estes representavam a percepção dos professores durante o processo de pesquisa. Organizamos os episódios quanto à origem da fonte dos dados (registro em audiocassete e registros escritos pelos integrantes do GA) e quanto à identificação do registro.

Transcrevemos, literalmente, todos os episódios significativos, que consideramos fundamentais para a compreensão do processo desenvolvido pelo grupo.

⁶⁰ Thiollent (1987) chama a atenção para essa possibilidade de inadequação da categorização, orientando que o pesquisador promova o retardamento de categorização por meio da não-diretividade, pela atenção flutuante e pelo processo de impregnação que o investigador passa quando interpreta o discurso do entrevistado.

Da análise exaustiva dos episódios significativos emergiram nove temas: 1) Formação Profissional Continuada; 2) A Pessoa do Professor; 3) Resistências; 4) Identidade/Identificação; 5) Confiança/Cumplicidade/Coragem; 6) Prática Docente; 7) Processo Ensino-Aprendizagem; 8) Reflexão Colaborativa; 9) Acabamento Estético; 10) Pesquisa Colaborativa; 11) Auto-reflexão da Prática; 12) Teorização da Prática Docente. A catalogação do episódio, depois de concluída essa fase, apresentava a seguinte forma: Episódio Significativo/Fonte(s) do(s) Registro(s)/Locutor-Autor/Data/Tema(s) envolvido(s).

Assim, por exemplo, o terceiro episódio significativo analisado (**ES-03**), que ocorreu durante a auto-reflexão sobre a experiência com a escrita do memorial e a reflexão colaborativa (partilha do memorial), no dia 6/4/2005 (**06042005**), registrado por escrito pelo professor Alan (**REI/AI**) referindo-se aos temas (**TM**) a pessoa do professor (**02**) e prática docente (**06**), foi catalogado da seguinte forma: **ES-03/REI/AI/06042005/TM2,6**.

[...] Este projeto está me ajudando a ser mais humano, mais gentil e, finalmente, mais educador e menos professor de Química (ES-03/REI/AI/06042005/TM2,6).

Durante todo o processo de análise, mobilizamos “atenção flutuante” e “impregnação” dos relatos dos professores, em um esforço para evitarmos os efeitos de (pré)conceito sobre as idéias dos professores (THIOLLENT, 1987).

CAPÍTULO 4

O PROFESSOR DIANTE DO *ESPELHO*: PROCESSO/PROJETO DE CONSTITUIÇÃO DE INSTRUMENTO PARA PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nosso ingresso no contexto da Coordenação Pedagógica do Colégio Presidente foi motivado pela intenção em desenvolver uma pesquisa, com os professores, que revertesse em benefício para a escola, com impacto direto em seu segmento de ensino, e também para nós, em nossa formação como pesquisador e professor. Nosso tema é formação continuada de professores e a escola foi escolhida pela razão de ser uma das poucas instituições particulares que investem na formação continuada de seus professores.

A relação desarticulada entre professores e o projeto de formação continuada desenvolvido pela escola, sentida no início de nosso ingresso nesse contexto, motivou a constituição do grupo-piloto (GP), formado por professores da escola, por nós e por nosso orientador. Imbuídos da finalidade de elaborar uma proposta que revertesse esse quadro, a razão de formar um grupo pequeno (12 integrantes) assentava-se na constatação de o trabalho preliminar tornar-se inviável para um grupo extremamente grande (aproximadamente 60 professores) e com a presença da Direção da escola, instância superior (gestora do processo). Precisávamos construir um ambiente de cumplicidade e confiança entre os integrantes da pesquisa, em que os professores não tivessem resistência em se expor e em revelar o que entendessem não saber, em partilhar problemas, discutir conhecimento tácito e em experimentar soluções.

Conforme comentado na Introdução, a escola privilegia uma reunião semanal⁶¹ para a Coordenação Pedagógica – “Reunião de Área”, em uma semana, e “Reunião Geral”, em outra. Assim, a chamada “reunião de formação continuada” ocorre quinzenalmente.

A Direção da escola cedeu, para o grupo-piloto, o período das “reuniões de formação”. Excepcionalmente, algumas reuniões foram canceladas, devido a demandas administrativas e/ou pedagógicas da escola.

No início do trabalho, a presença de um professor da Universidade de Brasília (UnB), nosso orientador e a nossa, acabou causando, nos professores da escola, certa expectativa de que fôssemos apresentar um plano de curso, com todas as atividades a serem desenvolvidas por eles, e a bibliografia a ser usada, conforme relata o professor Renan, quando solicitado a descrever suas expectativas em relação ao trabalho, na primeira reunião do GP:

Minha expectativa, ao me voluntariar ao grupo-piloto, né... eu acredito que seja uma busca, uma expectativa de buscar a uma constante reciclagem. [...] a responsabilidade da Educação, que antes era da família, era da sociedade por completo, né. Hoje em dia, tá caindo tudo em cima do professor. [...] Os pais não tem tempo pra cuidar dos filhos e trazem pra escola, achando que a escola vai resolver essa solução dos problemas. [...] Então, é importante essa reciclagem (ES-01/GARI/Re/06102004/TM1,4).

Essa expectativa também foi percebida por Altenfelder (2005), ao investigar a natureza dos termos usados por professores quando se referem à formação continuada. Segundo a autora, os termos:

aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação podem ser termos equivalentes, porém, não são

⁶¹ As reuniões, com duração aproximada de 2,5 horas, acontecem em turno noturno e em dia fixo. Os professores são correspondentemente remunerados.

sinônimos e diferenciá-los não é uma questão de semântica, muito pelo contrário, pois a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação.

De acordo com Altenfelder, pode-se afirmar que quando o professor Renan usa o termo “reciclagem” para se referir ao trabalho que o grupo irá desenvolver, está revelando uma postura receptiva de um curso pré-elaborado. E, ainda, quando afirma a necessidade de “uma constante reciclagem”, está novamente concebendo a formação continuada como um processo descontínuo (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999).

Altenfelder (2005) considera o termo “reciclagem” inadequado para ser usado no contexto educacional, por ser “uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais”. Alguns objetos usados, e que não servem para o uso, podem ser reciclados (modificados) para formar outros objetos úteis ao consumo. Quimicamente, objetos reciclados não perdem a natureza de seus constituintes – as substâncias químicas constituintes do material empregado no objeto usado permanecem no material/objeto reciclado. Na formação continuada assim concebida, muda a *forma*, mas não muda a *essência* – a pessoa do professor. Nesse caso, a concepção de formação continuada como tal perpassa “questões de moda” no meio educacional (NÓVOA 1995).

Saberes ou práticas considerados inadequados, a partir de uma problematização da prática docente – que na concepção utilitarista e de consumo, não servem mais para uso na sala de aula – poderiam ser modificados em outros mais adequados. No entanto, na perspectiva de consumo, não há problematização da prática, ela nem é considerada, pois os *saberes e práticas usados* não entram na

produção do *novo* (GEGLIO, 2003⁶²), diferentemente do que ocorre na reciclagem de objetos.

O termo “reciclagem”, entendido como “questão de moda”, gera uma expectativa de reciclagem de produtos instrucionais (em uma perspectiva tecnicista) e uma reciclagem do professor, como se fosse possível moldá-lo pelas mãos habilidosas de um formador. Nesse caso, a formação profissional seria conduzida por um especialista em um “curso destinado a...” (*ad hoc*). Nele, o professor receberia *treinamento* para usar, na sala de aula, um determinado *produto instrucional* projetado por especialistas. Por essa razão, as “questões de moda” passam e geralmente não mudam a prática docente, porque o professor não muda, inseparável que é de sua prática (NÓVOA, 1995).

O depoimento do professor Renan revela uma concepção de formação continuada já cristalizada entre docentes em exercício, imanente nos termos por eles usados como: treinamento, reciclagem, capacitação. Cursos que iniciam e terminam, e se mostram pouco eficientes para alterar a prática docente (PIMENTA et al., 1999). Daí o “paradoxo da descontinuidade” da formação continuada (COLLARES et al., 1999).

Tais concepções revelam ainda o que Nóvoa (1995) denominou “crise de identidade dos professores”, em que tanto a pesquisa como a formação de professores, baseados no *paradigma processo-produto*, foram “impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (p. 15). A ênfase no profissional em detrimento do pessoal acabou caracterizando “os programas de capacitação de professores” como um “trabalho de rotina” (VILLANI & PACCA, 1997⁶³).

⁶² GEGLIO, P. C. Formação Continuada de professores e mudança de prática. Uma análise a partir da narrativa de professores. (Tese de doutorado) São Paulo: Programa de Psicologia da educação, PUCSP, 2003. Apud Altenfelder, 2005.

⁶³ VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. – 1997 – A competência dialógica do professor de ciências no Brasil. **ATAS da XX ANPED**. Disquete do GT4 – Didática. Caxambú-MG. Apud Freitas e Villani, 2002.

Embora no Colégio Presidente o trabalho de formação continuada siga uma regularidade de reuniões, a desmotivação dos professores em participar da “formação”, conforme avalia a Coordenadora Pedagógica Geral, pode estar sendo causada pela “rotineirização” do trabalho, que desconsidera o interesse pessoal dos participantes. À parte os interesses pessoais do professor, sua profissão fica reduzida a um conjunto de competências e habilidades (FREITAS & VILLANI, 2002).

Outros professores também enfatizaram a expectativa de que fôssemos ensinar-lhes algo e trazer soluções para seus problemas na sala de aula e, posteriormente, encaminhá-las aos demais professores da escola, como “melhores formas de trabalho”. É o caso dos comentários de Paulinho, de Ronaldo e de José:

[...] Eu tô vendo aqui que a gente vai estar levantando questões pra serem trabalhadas e auxiliando o trabalho com essas questões, que o Emerson vai ter um embasamento mais teórico, mas, também, vai estar auxiliando a gente com essas questões. Para a gente levar para o grupo soluções do nosso trabalho. Coisas que facilitam, metodologias de trabalho, que vão estar facilitando o nosso trabalho (ES-01/GARI/Pa/06102004/TM1,6).

[...] me inscrevi, né, como voluntário, pra buscar ter uma concepção maior sobre Educação, é... saber de que forma poderei estar trabalhando diante dos meus desafios, né, nas situações-problema do dia-a-dia. Então, a princípio, este é o meu principal objetivo. É... estamos estudando mais maneiras, formas, é... conceitos sobre a Educação e sobre a melhor forma de trabalhar em sala de aula. Esse é o meu objetivo (ES-01/GARI/Ro/06102004/TM1,6).

[...] Eu sou novo na área como professor... como educador. O que eu tenho aqui é que posso buscar mais conhecimento dentro da área, pra aprender... (ES-01/GARI/Js/06102004/TM1).

Mas nem todos expressavam essas mesmas expectativas. Fizemos duas apresentações iniciais para propormos um trabalho em parceria, envolvendo as duas instituições, Universidade e Escola. Estávamos conscientes da dificuldade para estabelecer um regime colaborativo, devido à assimetria de papéis entre o *pessoal da universidade* e o *pessoal da escola*. Enfatizamos, na oportunidade, nossa rejeição ao trabalho estritamente prescritivo e descritivo da pesquisa acadêmica

convencional. Propusemos desenvolver um processo em que os atores das duas instituições se constituíssem autores e não sujeitos (no caso dos pesquisadores) e objetos de pesquisa (no caso dos professores). Nessas apresentações, referimo-nos constantemente à importância da reflexão na e sobre a prática, elaborada em um processo sistemático e rigoroso de problematização, que, por sua vez, desencadeasse novas compreensões sobre o fazer pedagógico de onde adviesse um saber crítico que superasse o ingênuo (FREIRE, 2002).

A partir dessas considerações preliminares, ocorridas antes mesmo da formação do GP, Joana e Maria pareceram ter entendido a proposta, conforme comentam:

Eu também, me animei quando eu vim pro grupo. [...] eu tô aqui, também, pra buscar mais, pra aprender. De repente, até somar com vocês essa experiência, dividir experiências também (ES-01/GARI/Ma/06102004/TM1).

Minha expectativa também é essa. De estar buscando uma maior reflexão na prática docente, né. E não só isso, mas, estar compartilhando experiências, né, com os colegas... então, uma troca de experiências (ES-01/GARI/Ja/06102004/TM1,6).

Essas professoras mostram-se mais receptivas ao desenvolvimento da proposta, mas, nas reuniões seguintes, manifestaram prudência ao falar e demonstraram certa resistência em revelar suas experiências, conforme comentário de Maria:

Quando fui solicitada para escrever sobre a minha vida pessoal e escolar, fiquei um tanto receosa e tive dificuldades e vergonha de colocar no papel certas passagens (ES-02/REI/Ma/16032005/TM2,3).

Segundo Lima (2005), professores envolvidos em trabalhos dessa natureza desenvolvem mecanismos sutis de resistência e prudência, como garantia de “não invasão de seus (não)saberes”. Recolhem-se em atitude de solidão e isolamento

para garantir a “invisibilidade” de seu trabalho, sobretudo em relação às suas deficiências e fragilidades.

Percebemos, desde o início do trabalho, sentimentos de desconfiança, medo de se expor e resistência ao trabalho. Medo do julgamento de seus pares, de exporem ao público o seu “avesso” – aquilo que o professor guarda para si.

O professor Alan não esteve na primeira reunião do GP e se mostrou resistente ao trabalho, por considerá-lo mais “um trabalho” para ocupar o seu tempo. Assim, ele relatou sua expectativa e sentimento demonstrados nas primeiras reuniões:

[...] Quando eu entrei nesse negócio eu falei: gente, mais um trabalho! Eu tenho tanta coisa pra fazer nessa escola. Eu já tenho que montar prova, que montar planilha. Ai, meu Deus do Céu! [...] Toda essa sensação aqui era a sensação que eu tinha, tá. Eu via o pessoal discutindo um monte de coisa... e eu falei: puts! Lá vem mais uma receita; lá vem mais um negócio de livro que eu não consigo entender, que eu não consigo ver realidade pro... pra minha prática docente. É... essa era a minha sensação (ES-08/GARI/AI/16122005/TM1,3).

O professor Alan já está na profissão há onze anos e leciona nessa escola desde 1997. Embora ainda esteja no penúltimo semestre do curso Licenciatura em Química, retornado após abandono de outra tentativa de graduação, há anos, encontra-se provavelmente na fase em que Schön (1983) descreveu como “dilema do abandono ou alienação”. Segundo ele, “os professores tendem a aceitar o que lhes foi ensinado, tendem a aplicar aquilo e se frustram, porque isso não funciona na prática” (MALDANER, 2000, p. 52). Esse diagnóstico, à época, nos levou a pensar em como abordar o papel de referenciais teóricos na prática docente, em um trabalho que se buscava minimizar as desigualdades de papéis daqueles da universidade e desses da escola.

O professor Renan relatou que, na primeira reunião, desconfiava do sigilo daquilo que fosse dito no grupo:

Eu cheguei no grupo, imagina, né, com um pouco menos de um ano de experiência de escola, com esses caras aqui, o Emerson gravando num gravadorzinho. “Pessoal, vou gravar tá bom!”. E tal. [...] aí eu olhei assim pro... acho que foi pro Paulinho, né, [...] aí eu falei para o Paulinho..., aí eu virei pro Paulinho e falei: pô Paulinho, imagine se esse negócio..., né, se a gente falar besteira aqui..., chegar no professor Mário (Diretor-Geral do colégio)..., chegar na Consuelo (coordenadora de Língua Portuguesa)..., a gente ta enrolado com isso aí... (ES-08/GARI/Re/16122005/TM3).

Segundo Goodson (1995), tratar diretamente da prática ocorrida na sala de aula, logo no início da pesquisa colaborativa, é um erro. Expõe aspectos de maior vulnerabilidade do professor. Fatos que demonstram erros, limitações e fragilidades profissionais compõem um conjunto de coisas que menos queremos divulgar, ao contrário guardamos a sete chaves. Iniciar o trabalho pela prática ocorrida em sala de aula pode dificultar ainda mais a colaboração em que se pretende reduzir as desigualdades entre os atores.

Ponho em causa, especialmente, um tipo de investigação em colaboração que procura dar igualdade e estatutos plenos ao professor, mas que utiliza como incidência inicial e predominante o exercício profissional do professor: trata-se de um ponto de partida muito pouco prometededor, no sentido de promover a colaboração num trabalho colectivo. Para o professor universitário que aspire a um parceria em colaboração e igualitário, pode parecer um pouco problemático; para o professor do ensino não superior, pode parecer-lo ainda mais. De fato, pode afigurar-se ao professor que o ponto de partida do espírito de colaboração incide sobre o ponto máximo de vulnerabilidade (GOODSON, 1995, p. 69).

Em contrapartida, Goodson sugere abordar o trabalho do professor no contexto da sua vida. Segundo ele, “permite aos professores maior autoridade e controlo da investigação do que num estudo orientado para a prática docente” (p.

69). Bueno (2000) considera recorrente a atenção de pesquisadores sobre a vida dos professores, donde exprimem o sentido de seu trabalho. Nóvoa (1995) foi um dos pioneiros em considerar a importância de abordar a vida dos professores em programas de formação continuada. Segundo ele, faz-se necessário considerar que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15). Tradicionalmente os cursos de capacitação profissional desconsideram esse fato, capaz de gerar no professor afetividade e afinidade com o trabalho, e acabam reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e habilidades.

Propusemos ao grupo escrevermos um memorial sobre nossa história de vida escolar, acadêmica e da experiência profissional. Em suma, uma história parcial de vida. Mas antes, tecemos alguns esclarecimentos sobre o trabalho que pretendíamos desenvolver juntos. Ricardo, para tranquilizar Renan, comenta o seguinte:

Então, o receio de se expor é grande. Chama-se auto-proteção. [...] Então, eu comentei aqui... pra vocês não se preocuparem com essa relação. Porque essa relação aí é deste grupo. Se o Mário chegar e disser: “eu gostaria de ouvir”. Então... lamento. Você vai lá e pede. Se o grupo quiser que ele ouça... porque isso é uma produção nossa, certo? [...], é uma produção do grupo que precisa ser preservada até o momento em que o grupo achar que a produção já esteja em condição de ser dividida (ES-01/GARI/Ri/06102004/TM3).

Para contornar as expectativas do Ronaldo, do Renan e do Paulinho, Ricardo prossegue:

[...] nem sempre a gente tem respostas. A gente tem que ter é clareza das perguntas. Então, o que a gente pretende aqui nesse grupo? Na verdade, é avançar na clareza das perguntas... [...] para que a gente tenha clareza das perguntas, a gente vai ter que ter momentos em que a gente vai ter que tentar se apropriar de referenciais teóricos. [...] A gente não quer, obviamente, trabalhar na perspectiva de consumo de idéias. Nós precisamos clarear idéias, mas, fundamentalmente, as nossas próprias idéias. [...] Então, a

nossa idéia aqui é sim trabalhar com ferramentas teóricas, mas como ferramentas teóricas, e não como tábuas de salvação, panacéias para resolver problemas (ES-01/GARI/Ri/06102004/TM1).

De acordo com Freire (2002), avançar na clareza das perguntas significa tornar a indagação crítica, ou seja, superar a “curiosidade ingênua” (característica do senso comum) pela “curiosidade epistemológica”. Significa afirmar que, quando vai se tornando metodicamente rigorosa, a indagação problematiza a prática articulada à teoria, e o saber espontâneo dá lugar ao saber crítico.

O sentido da teoria como “ferramenta”, e a construção da necessidade de apropriação de referenciais teóricos, ainda era incipiente e não tecemos maiores considerações nessa fase. Nossa intenção era dar voz ao professor, de modo que se sentisse “dono” do trabalho e iniciássemos efetivamente a pesquisa colaborativa.

Tínhamos fundado um grupo de trabalho, mas qual seria seu estatuto? Que característica o diferenciaria dos demais? Não havia, ainda, uma identidade do grupo. Nossas expectativas em relação à natureza do trabalho que se pretendia ainda eram conflitantes. Nóvoa (1995, p. 16), referindo-se a Diamond (1991)⁶⁴, entende que “a construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p.16).

⁶⁴ DIAMOND, P. C. T. **Teacher Education as Transformation**. Miulton Keynes: Open University Press. 1991. Apud Nóvoa, 1992.

Pretendíamos, ao abordar nossas histórias pessoais, iniciar um processo identitário, em que nossas afinidades fossem identificadas e intensificadas e que fossem reduzidos os efeitos das eventuais e naturais divergências. A identidade do grupo se constituiria enquanto se urdisse a afinização interpessoal.

Para facilitar a compreensão, dividiremos a experiência do GP em três fases: 1) constituindo a identidade do grupo; 2) problematizando a prática docente; e 3) teorizando a prática docente. As fases não foram dadas *a priori*, foram estabelecidas à medida que o grupo amadurecia e construía a necessidade de avançar.

Quando percebemos um clima de confiança mútua, sugerimos consolidar a identidade do grupo com uma atividade que gerasse cumplicidade entre nós. Essa transição de fase foi nítida, quando passamos a descrever espontaneamente nossas práticas ocorridas na sala de aula, e a questionar e receber questionamentos dos colegas sobre o que era exposto.

A transição para a última fase ocorreu devido à angústia sentida por todos, pela necessidade de compreensão das questões que iam se desenrolando no grupo. Durante essa fase, surgiu a oportunidade do GP divulgar sua experiência, considerada formadora, no I Simpósio Interno do Colégio Presidente, organizado pela Direção da escola. Por isso, interrompemos a terceira fase, nomeada de teorizando a prática, para formatação da nossa experiência, a ser apresentada como proposição de reestruturação do projeto de formação continuada do Colégio Presidente.

Constituição da identidade do grupo

Ao final da primeira reunião do GP, propusemos escrever um memorial da nossa história de vida escolar e universitária e da experiência profissional, com descrição de ocorrências positivas e negativas. Quinze dias após a primeira reunião iniciamos o compartilhamento das narrativas. Cada um de nós narrou, por escrito e privativamente, sua história de vida escolar, universitária e profissional. No compartilhamento oral do memorial, cada um selecionou somente aquilo que quis.

Encontramos na Abordagem de Histórias de Vida uma possibilidade de instituir todos como sujeitos e autores de um conhecimento que fizesse sentido para nós (JOSSO, 2004). Na avaliação da Coordenadora Pedagógica Geral sobre a relação dos professores com o trabalho de formação continuada, desenvolvido pela escola, “a maior parte mantinha insatisfação e desinteresse; e a maioria daquilo que discutíamos não era colocado em prática na sala de aula”. Os professores, por sua vez, reclamavam da falta de sentido do conhecimento que a escola achava necessário que se apropriassem, para atingirem as intenções educacionais da instituição. O professor Alan relatou essa angústia:

[...] lá vem mais um negócio de livro que eu não consigo entender, que eu não consigo ver realidade pro... pra minha prática docente. É... essa era a minha sensação (ES-08/GARI/AI/16122005/TM1,6).

De acordo com Schön (1983), pode-se afirmar que a perspectiva da Coordenadora em aplicar “aquilo que discutíamos”, na sala de aula, estava repercutindo no “abandono ou alienação” desse professor frente à teoria estudada nas reuniões de formação da escola.

Essa alienação em relação ao estudo de “teóricos” (trabalho academicista) também parece causar certa repulsa ao professor da universidade. A causa dessa

insatisfação pode estar na incompreensão dos dois lados sobre o sentido da formação continuada.

[...] via de regra, o que se verifica é que se, por um lado, a priorização da fundamentação teórica e de uma mudança de paradigma é concebida como condição *sine qua non* para o desenvolvimento dos professores, por outro lado, ela é sentida como uma imposição que não satisfaz as necessidades mais imediatas de encontrar soluções práticas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar (FREITAS & VILLANI, 2002).

De acordo com Nóvoa (1995), pode-se afirmar que falta aos formadores considerarem a formação continuada em três processos seqüenciais: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), para, juntos, produzirem a escola (desenvolvimento organizacional). Quanto aos professores, é necessário que se disponham em um processo de reconstrução da sua identidade profissional.

Esse processo vai depender, como afirma Nóvoa (1995, p. 17), “de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”. Por isso, ele considera a reconstrução de identidade “um lugar de luta e de conflitos”, pois a autonomia também é um processo produtivo e de conquista.

O peso desigual entre professores e especialistas, professores e Direção da escola, na definição e controle do trabalho a ser realizado na sala de aula, coloca uma barreira à autonomia do professor, quando se pensa em constituir um processo identitário.

Bueno (2000) encontrou nas narrativas autobiográficas e na pesquisa em colaboração uma forma de romper com essa barreira e caminhar na direção da aproximação entre esses atores, quando o que se pretende é “compor vidas

profissionais e pessoais que pudessem conectar conhecimentos que estiveram quase sempre cindidos” (p. 9).

Catani (2003), referindo-se a Pollak⁶⁵, sugere atenção ao significado que o relato da história de vida terá para o professor.

[...] as características das histórias de vida sugerem que elas devam ser consideradas como instrumento de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. [...] através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (CATANI, 2003, p. 126).

Na reunião seguinte, após a inauguração do GP, iniciamos o partilhamento de nossos memoriais. Para valorizar a fala de todos, consumimos cinco reuniões com essa atividade. Valorizar a voz do professor na narrativa do contexto da sua vida profissional, no entendimento de Goodson (1995), “é permitir aos professores maior autoridade e controlo da investigação do que num estudo orientado para a prática docente” (p. 69).

Iniciamos o partilhamento do memorial e, como esperávamos, os primeiros não foram nada detalhistas, haja vista o ainda “estranhamento” dos membros do GP. Ao final da fala de cada um, fazíamos uma reflexão colaborativa, associando a história de vida à prática docente. Quem quisesse fazia comentários sobre, por exemplo, coincidências de histórias de vidas entre nós ou com alunos e professores que tivemos no passado.

Após o encerramento da partilha dos memoriais, sugerimos escrevermos uma reflexão sobre a contribuição dessa experiência para o trabalho do grupo e, conseqüentemente, para a prática docente de cada um. Trocamos os registros para que outro colega comentasse nossas reflexões. Em seguida, cada autor leu suas

reflexões, enquanto o grupo fazia observações sobre o registro. Por fim, fizemos mais uma reflexão escrita sobre as observações dos colegas. Pretendíamos, com essas reflexões, estruturar a identidade do grupo a partir da reconstrução da nossa identidade docente, que começava a se processar.

O professor Alan demonstrava muita resistência no início do trabalho. Era o que menos se envolvia. Tinha a percepção de que iríamos apenas trazer mais trabalho, até o momento em que ele começou a perceber um novo sentido para o trabalho de formação continuada em desenvolvimento no GP.

[...] quando eu entrei nesse negócio eu falei: gente, mais um trabalho! Eu tenho tanta coisa pra fazer nessa escola. Eu já tenho que montar prova, que montar planilha. Ai meu Deus do Céu! [...] Toda essa sensação aqui era a sensação que eu tinha, tá. Eu via o pessoal discutindo um monte de coisa... e eu falei: puts! Lá vem mais uma receita; lá vem mais um negócio de livro que eu não consigo entender, que eu não consigo ver realidade pro... pra minha prática docente. É... essa era a minha sensação.
[...] mas essa sensação... ela foi mudando, é..., hoje eu consigo ver o porquê que mudou. Porque o grupo falou sobre a aprendizagem. A aprendizagem, ela só tem uma função a partir do momento quando ela passa a ter um significado para o aluno. Então, quando eu entrei no grupo, não servia pra nada. A partir do momento quando eu comecei a ter..., a entender que é o significado, e..., começou a ter um significado pra mim, começou a ter um significado pra minha formação. Essa parte de receita, de dúvida, de ansiedade..., ela foi saindo. E foi dando espaço a debate, cooperação, produção de material... (ES-08/GARI/AI/16122005/TM1,3,4,7).

Segundo Lima (2005), todo trabalho é motivado. O motivo é o próprio objeto do trabalho e o que lhe confere sentido. Para o professor Alan, a formação continuada era motivo de mais trabalho, logo, não fazia sentido para sua prática docente, “não servia pra nada”. Quando ele afirma que “começou a ter um significado”, atribui outro sentido para estar no grupo e participar das atividades.

⁶⁵ POLLAK, M. **Memória e identidade social**. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 5, n. 10, p. 200-215, s. d. Apud Catani (2003).

Referindo-se a Leontiev (1983)⁶⁶, Lima (2005) entende que “atrás de toda atividade humana, existe uma necessidade” (p. 144). É ela que dirige e regula a atividade. O motivo, por sua vez, é o objeto da atividade. O professor Alan alega que tinha muito trabalho, e, certamente, tinha necessidade de aliviar a tensão de trabalho, não o contrário. Para ele mudar sua percepção, o trabalho no GP estava, de alguma forma, indo ao encontro dessa necessidade.

“O negócio de livro” a que o professor Alan se referia, corresponde às discussões sobre os textos de teóricos que permeavam as reuniões de “formação” no Colégio. A professora Joana descreve uma mudança de abordagem no trabalho do GP:

[...] não se imaginava a grande influência, não só da formação acadêmica, mas também da nossa formação pessoal e escolar, desde a infância, sobre a forma como pensamos e praticamos as nossas aulas.

As reflexões feitas sobre o nosso passado nos fizeram analisar a nossa prática sob uma perspectiva não apenas técnica e teórica de como o processo ensino-aprendizagem deva ocorrer, mas, antes de tudo, sob uma perspectiva mais humana e pessoal, carregada de ideologias, experiências e sonhos, que acumulamos durante nossas vidas (ES-02/REI/Jo/16032005/TM2,5,6,8).

Para a professora Joana, o motivo do trabalho não estava mais restrito apenas à abordagem “técnica e teórica” do processo ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, em compreender a pessoa do aluno e do professor. Essa mudança do motivo do trabalho também foi observada por Lima (2005):

Um trabalho construído coletivamente, que mexe com o sujeito de dentro para fora, não-alienado, tem resgatada sua dimensão ontológica e epistemológica. Isso não significa que o professor não sinta o peso das dificuldades materiais, mas, atrás de seu trabalho, reside outra necessidade, um motivo que confere humanidade à sua existência (p. 146).

⁶⁶ LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. Apud Lima (2005).

O pronome de tratamento nosso/nossa e a escolha de verbos na 1ª pessoa do plural refere-se a fatos e atos que a professora Joana identifica não apenas em si própria, mas também nos relatos partilhados dos outros integrantes do GP.

Na reflexão da professora Joana, percebemos o como a formação profissional pautada apenas em aspectos técnicos (práticos) e teóricos, conforme descreve, aliena a pessoa do professor. Isso parece fazer com que esqueçamos que os “objetos” de nosso trabalho são pessoas como nós – faz com que tratemos nossos alunos como coisas e não como pessoa. Um fato comum na sala de aula, e que representa essa coisificação das pessoas, é a identificação dos alunos por números. Ao lembrarmos de nossa vida escolar, percebemos que tratamos nossos alunos da maneira como fomos tratados no passado. Essa ampliação da nossa consciência não veio de dentro de nós, mas de fora, do outro que criou uma forma acabada de nós (BAKTHIN, 1997).

O professor Alan relata, em suas reflexões, a mudança em sua consciência, proporcionada pela colaboração dos outros:

Após a leitura e os comentários do grupo, eu achei que meu conceito a respeito da importância do projeto foi subestimada. Hoje, vejo que este projeto está, realmente, me ajudando na construção diária da minha profissão.

Como já havia descrito, as etapas 1 e 2 [escrita e partilhamento do memorial] foram muito dolorosas, porém, me ajudaram a perceber em meus alunos crianças/jovens passando por situações semelhantes às nossas e precisando do mesmo apoio que nós precisávamos, mas, principalmente, percebi em mim a mesma indiferença que tanto me magoou.

Este projeto está me ajudando a ser mais humano, mais gentil e, finalmente, mais “educador” e menos “professor de” Química (ES-03/REI/AI/06042005/TM1,2,4,9).

A ampliação de consciência de Alan também permitiu perceber que ser professor de Química não é tão simples como “saber, apenas, a matéria que vai lecionar” (MALDANER, 1999, p. 289). Prossegue o professor Alan:

[...] e mais interessante ainda é você entrar na sala de aula, depois de discutir o seu memorial e o memorial de todos os outros colegas, é você perceber alunos em sala de aula passando por problemas que ou você ou um colega seu passou. E você começa a perceber que não é tão simples assim a prática docente. Ela necessita de muito mais reflexão do que a gente pode fazer (ES-08/GARI/AI/16122005/TM4,6,8).

Percebemos que ao ouvir a história do outro, acontecia de nos vermos na história dele, e, de volta à nossa história, revelarmos eventos que antes resistíamos em revelar. Esse movimento de identificação com o colega não só inspirava confiança, como também nos possibilitava enxergar a nós mesmos e o acontecimento narrado, de outro lugar, pela ótica do outro.

De acordo com Bakhtin (1997), o outro, situado fora de nós, nos possibilita a ver aquilo que não vemos do lugar que ocupamos. É de um ponto de apoio, situado fora de nós, que podemos ver a expressividade externa de nossos atos e de nossa vivência no mundo como um todo. Em seus termos, o lugar do “autor” não pode coincidir com o lugar do “herói”. É a condição básica para a criação estética.

Um espelho plano comum reflete a imagem real de quem está diante dele. Nesse caso, a imagem refletida coincide com a pessoa que está diante dele.

[...] permanecemos em nós e só vemos o nosso reflexo [...] vemos o reflexo de nosso aspecto físico, mas não vemos a nós mesmos em nosso aspecto físico. [...] na frente de um espelho, quase sempre posamos, adotamos esta ou aquela expressão que nos parece essencial e desejável (BAKHTIN, 1997, p 52-53).

Diante de um espelho comum posamos não para nós mesmos, mas para os outros. A expressão de nosso rosto refletida no espelho não é a mesma que expressamos no cotidiano da vida. É nesse sentido que não vemos a nós mesmos em nosso aspecto físico. Assim, diante de um espelho, não podemos englobar a nós mesmos e o acontecimento em que vivemos, porque não saímos de nós, da posição que ocupamos. “A objetivação ética e estética necessita de um ponto poderoso de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro” (BAKHTIN, 1997, p. 51).

Em nossa experiência no GP, enquanto ouvíamos a narrativa da história do outro, vivíamos sua história e nos colocávamos no lugar dele. Começávamos a conhecer o colega “por dentro” e o contexto da sua vida, as pressões que sofria. Sem perder o nosso lugar de fora da história do outro, criávamos uma imagem estética dele que, em larga medida, era nossa também. Não tínhamos esse excedente de visão, quando narrávamos a nossa própria história. Quando a história relatava nossa vida como aluno, passamos a ver nosso aluno “por dentro”, como a nós mesmos no passado, sofrendo todo o efeito da nossa ação na sala de aula, que coincidia, em vários aspectos, com aquelas de nossos professores. Graças a esse excedente de visão que agora abarcava a consciência do aluno que fomos no passado, ficamos mais conscientes de nossa prática docente.

Os outros se constituíram para nós como a um *espelho* sem superfície refletora. O acontecimento que este *espelho* nos mostrava não coincidia conosco e pudemos englobá-lo em um todo acabado. A professora Joana percebeu na história de seu noivo (Marcos) a auto-imagem de um aluno que foi perdida e não participava mais da consciência dele, agora que era professor.

Outro dia eu... perguntando para o Marcos como ele era na vida escolar dele... Ele era terrível. Ele era um aluno... olha..., ele colocava óleo nas escadas para os alunos caírem, grudava chiclete no cabelo das meninas, xingava o professor no quadro, colocava tachinha na cadeira do professor. E hoje, né, ele aí... professor... chega: “pô, esses alunos só querem saber de brincar, né; não leva nada a sério”. E aí, muitas vezes, a gente esquece que a gente já foi também aluno, das nossas prioridades no passado, né, dos nossos sonhos, das nossas angústias (ES-08/GARI/Ja/16122005/TM2,6).

O professor Marcos mostrou-se para a professora Joana como a um *espelho* sem superfície refletora. Mesmo se ela fosse uma aluna como ele foi no passado, sua posição não coincidiria com a dele, que não permitia ver-se quando reclamava da atitude de seus alunos, agora. No entanto, esse *espelho* acabou revelando para a professora Joana uma imagem de si mesma, que antes não percebia.

Eu relatei que na 7.^a série... eu fui uma... fui uma aluna muito esforçada, com notas boas e tal. Só que na 7.^a série eu tive problemas familiares pesadíssimos, né. E o meu rendimento começou a cair, começou a cair. Metade dos professores nem perceberam. E todos os professores que vieram falar comigo, vieram querer me julgar, né, não vieram me dar apoio, mas falar: “pôxa, Joana, você tá... demais; você não era assim. o que é que está acontecendo com você? Você não era assim”, né. Se a minha auto-estima já estava baixa, piorou mais ainda. E nessa mesma semana, eu lembro, que foi muito engraçado como que tudo encaixou, né, eu estava com um aluno em sala, porque eu tinha passado uma atividade de Geografia, e esse menino..., ele..., eu passei a atividade e ele não abriu o caderno, não aparecia nenhum material na mesa, e estava lá, no canto. Aí eu cheguei pra ele, antes de fazer esse relato, antes de ter a reflexão, né, da experiência passada. Cheguei pra ele e falei: vem cá, por que você não tá fazendo?... “Não, não tô a fim”. Ah, você não tá a fim..., não tá a fim, então vá embora... então..., sai, né. Aí tá... Mas, depois dessa reflexão, no outro dia, eu falei: não, eu vou agir diferente. Eu cheguei mais uma vez naquele menino que não queria fazer a atividade e perguntei: o que está acontecendo? E tal..., e..., né, e com jeito, e ele se abriu e..., não, “é porque estou com problema em casa”. Mesmo problema que eu estava tendo em casa...[naquela época da 7.^a série] e o menino cheio de problemas..., e aí eu conversei. Gente, não é brincadeira, ele é um aluno, na 8.^a série, que nas outras disciplinas ele realmente não vai muito bem, mas em Geografia ele deslanchou, porque a gente criou um clima de cumplicidade entre eu e ele, que as notas do menino estão lá em cima (ES-08/GARI/Ja/16122005/TM2,4,6).

A professora Joana "se viu" no seu aluno graças ao *espelho* que o grupo lhe ofereceu. O *espelho* levou a professora Joana para outro lugar, que não o que ocupava quando reclamava do aluno. Agora, a professora Joana se via dentro e não diante do *espelho*.

Por dentro do espelho, a professora via sua indiferença pelo aluno, e todo um cenário de fundo, que antes não percebia. Os problemas do aluno também eram seus problemas, vividos no passado. Agora, ela percebia claramente as razões de o aluno estar isolado em sua aula e como ela estava contribuindo para se afastar ainda mais dele.

Os outros no GP constituíram-se em instrumentos que nos tiravam de nosso lugar, para fora do acontecimento que narrávamos, para outro lugar, de onde criamos uma nova imagem de nós e do narrado, e um novo sentido para a vida que vivíamos e estávamos a viver.

Essa nova imagem constrangeu-nos a mudar nossa prática, não no sentido de métodos e técnicas, como relatou a professora Joana, mas no sentido de humanizá-la.

Nos relatos dos professores, eles autorizaram, espontaneamente, o acesso à suas práticas. A presença de um pesquisador externo e um mestrando não intimidava mais os professores, que começavam a abordar a prática de cada um, ocorrida na sala de aula, inclusive do Ricardo e do Emerson. O professor Pedro descreve esse sentimento de unidade do grupo:

[...] tudo aquilo que nós fazíamos o Ricardo e o Emerson também faziam. Eles não passavam pra gente como uma..., uma... Nós sentimos isso o tempo todo, que o grupo era um..., uno em seu caminhar ES-08/GARI/Pe/16122005/TM4).

Nessa fase, a confiança desejada estava estabelecida no grupo. A professora Maria descreve como conseguimos estabelecer essa confiança.

Certas passagens da minha vida que ficaram escuras, eu omiti na hora do relato. É..., eu omiti que..., na adolescência..., que meu pai era alcoólatra, e que isso tinha causado problemas também em um período de minha aprendizagem, e que eu fiquei com vergonha e não coloquei. Mas na hora em que começamos todos a relatar os problemas de infância, de adolescência, eu comecei a ver que eu não era a única a ter problemas, e..., meus colegas todos tinham já passado por certas experiências, não só de alcoolismo, mas de..., financeiros, de..., na sala de aula. Aqueles “nós” que foram ficando ao longo da nossa vida. E eu comecei, a partir daí, a me projetar..., eu comecei a ver que os meus colegas também tinham problemas iguais aos meus, e começou..., é..., a criar no grupo uma confiança maior. E, a partir daí, comecei a fazer associações da minha prática em sala de aula com a minha infância. Aqueles “nós” que foram ficando, negativos, ah..., que a gente tem com o professor..., com..., é..., na vida acadêmica. Aí eu comecei a fazer associações. E a gente sabe que hoje nós projetamos muito em sala o que..., o que ficou amarrado lá na nossa infância, não é? E a partir desses relatos o grupo ficou com mais..., é..., com mais cumplicidade, mais confiança, e nós conseguíamos começar a abrir mais os nossos problemas. Eu consegui..., nós conseguimos..., é..., nos refletir com outros..., o outro começou a ser para nós uma espécie de espelho. Então, eu me via no outro com os mesmos problemas. E começamos a trocar muito (ES-08/GARI/Ma/16122005/TM2,3,4,8,9).

De acordo com o relato da professora Maria, é possível inferir que o processo de construção da identidade do GP se desenvolvia na medida em que a confiança mútua entre os integrantes do grupo se consolidava. A similaridade percebida entre os relatos das histórias de vida passou a fazer parte da identidade do grupo. Por isso, a professora Maria não evitou tornar público aquele problema vivenciado na adolescência, e que antes era privativo.

Lima (2005) ajuda-nos a entender esse complicado processo:

Numa comunidade de destinos, orientados pela prática e motivados socialmente para o trabalho, em vez de serem juízes, os pares vivem, comunitariamente, as fantasias e os fantasmas que são de todos. São cúmplices, na medida em que são portadores de uma mesma história e de um mesmo destino (p.176).

Uma comunidade de destinos é igualdade na diferença tanto no que se é quanto no seu vir-a-ser – o destino. Há algo que nos une, mas há também um eu que nos singulariza. A identificação dá-se por um lado, enquanto, por outro, quando sou e estou professor, me constituo singular. Falar do diferente implica, necessariamente, reconhecê-lo em face das igualdades. A diferença que confere identidade só existe no interior da comunidade de semelhantes (p.177).

Pertencer a uma comunidade é identificar-se com ela. Do mesmo modo, criar uma comunidade pressupõe produzir uma identidade a partir daquilo que vai se constituindo comum entre seus participantes. Não pode existir comunidade sem identidade. No caso do GP, podemos afirmar que só nos constituímos em um grupo (comunidade de destino) quando estabelecemos nossa identidade.

A identidade imbuiu-nos de um sentimento de pertença ao grupo, sendo urdida entre nós em uma trama de confiança mútua e de cumplicidade.

A confiança e cumplicidade geram preocupação e interesse pelo outro, como podemos perceber no relato do professor Pedro:

[.] a união, a confiança, [...], por exemplo, uma rotina nossa... nós nunca começávamos uma reunião enquanto um estava faltando, enquanto a gente não sabia o que havia acontecido com aquele colega, a reunião nossa não começava. A não ser que ele tivesse avisado (ES-08/GARI/Pe/16122005/TM5).

O professor Renan comenta sobre a importância de se estabelecer um clima de confiança em um trabalho coletivo como o da escola:

[...] foi clara a..., o crescimento de todos nós, a partir do momento em que começou essa consolidação dessa confiança. E eu digo mais pessoal. Foi muito além de uma simples confiança de colegas de trabalho. Acredito aqui que todos nós aqui, hoje, né, somos grandes amigos, e que isso, eu acho que é importante para uma unidade escolar, em que temos que trabalhar em equipe. Não adianta fazer um bom trabalho..., que você vai fazer..., mas tem um outro colega

que não vai fazer. Então, é importante que a equipe esteja bem consolidada. Que ela possa confiar, né, entre si, confiar um no outro. E, também, compartilhando nossos problemas, não só pessoais, mas também profissionais, pôxa! [...] Acredito que eu tive um crescimento pessoal como era nossa frase que a gente colocou no grupo, né, “caminhar para si”. Mas esse caminhar para si só foi possível no “caminhar com” os colegas, né. E graças a essa confiança, que foi estabelecida desde o princípio (ES-08/GARI/Re/16122005/TM5).

O professor Alan prossegue, reforçando a “fala” de Renan:

[...] a partir do momento em que eu tenho a capacidade de falar, com o colega de trabalho meu, coisas que normalmente eu não falo pra ninguém, eu tenho confiança, também, de chegar pra ele e pedir ajuda pra problemas que normalmente eu não peço pra ninguém. Muito da prática docente, é..., que eu desenvolvi no grupo, eu nunca tive a capacidade de perguntar pro meu coordenador, pra minha diretora, pro meu colega de trabalho, pro meu colega de cadeira, mas eu tinha coragem de perguntar para o grupo, porque a gente criou um clima de confiança na qual eu sabia que tudo que ia ser dito, tudo que ia ser dito, mesmo que necessariamente não desse certo, poderia caber uma reflexão do grupo, neste momento (ES-08/GARI/AI/16122005/TM4,5,6).

Estabelecida a identidade, instaurado um clima de confiança mútua e de cumplicidade, nosso grupo estava pronto para avançar no trabalho. Começamos a devotar os mesmos propósitos, os mesmo destinos. Nossa prática docente não poderia permanecer a mesma. Aliás, durante a partilha dos memoriais, já aconteciam algumas mudanças na prática de sala de aula, porque antes estava acontecendo uma mudança na vida do professor. Não apenas uma mudança de “pele⁶⁷” (NÓVOA, 1995), mas de vida. Em suma, uma mudança do “professor-como-profissional” para o “professor-como-pessoa” (GOODSON, 1995, p. 73), como relata o professor Alan:

Este projeto está me ajudando a ser mais humano, mais gentil e, finalmente, mais educador e menos professor de Química (ES-03/REI/AI/06042005/TM1,2,6).

⁶⁷ Nóvoa usa esta metáfora para se referir à adesão do professor a “questões de moda”.

Sugerimos, em seguida, escrevermos um evento ocorrido na sala de aula que considerássemos problemático. Analisaremos o desenrolar desse trabalho do grupo na fase seguinte.

Problematizando a prática docente

A dinâmica do trabalho nessa fase ocorreu da seguinte maneira: relatamos, por escrito, um evento ocorrido na sala de aula e, em seguida, fizemos uma análise reflexiva sobre o mesmo, também por escrito – o objetivo era nos auto-questionarmos; depois, escrevemos um novo evento e passamos o relato às mãos de um colega, de modo anônimo, para que o mesmo questionasse o lido; em seguida, recebemos os questionamentos escritos, para tentarmos responder às perguntas a nós dirigidas; por fim, narramos o registro completo no grupo, para uma reflexão colaborativa sobre o mesmo. O objetivo de tudo isso era oferecer ao autor do registro uma visão de alguém externo aos acontecimentos.

De acordo com Bakhtin (1997), o *eu* é aquele que vive o mundo aberto do acontecimento ético. Por definição, o *eu* não pode completar-se por dentro. Só o *outro* está no início da vida e na morte, por isso, o acabamento estético só poderá vir de fora.

Com isso, Bakhtin demonstra que aquilo que estou limitado a ver pela posição que ocupo pode ser me dado pelo outro, situado fora de mim. Esse *excedente de visão* (exotopia) que o outro me proporciona é o que possibilita o distanciamento da

minha ação docente e uma reflexão que incluía o fundo para o qual dou as costas.

Vejamos o relato do professor Alan.

Relato escrito:

Na terça-feira, eu estava entregando as avaliações e as médias em uma turma de segundo ano. Para conseguir entregar as avaliações, organizei a turma em duplas e passei uma atividade. Com o decorrer da atividade, eu ia chamando os alunos e observando suas reações ao receberem as provas, cabe realçar que na avaliação havia um questionamento no qual o aluno avalia as minhas aulas, a sua postura em sala de aula, a avaliação, seu desempenho na avaliação e qual(is) motivo(s) teria(m) influenciado seu desempenho.

Conforme chamava os alunos, eu lia o questionário. Alguns alunos, ao receberem suas avaliações com desempenho ruim saíam rindo, outros abatidos, entretanto três alunos me chamaram a atenção.

O primeiro havia escrito em seu questionário que seu mau desempenho estava associado a problemas em casa, Ao lhe entregar a prova, comentei sobre este fato e ele demonstrou muito abatimento com a sua situação familiar e com sua nota, dando a entender que ela seria mais um fator complicador em seu relacionamento familiar e também mostrou-se surpreso ao ver que eu tinha interesse em seus problemas e ficamos de conversar posteriormente.

O segundo teve um excelente desempenho na avaliação. Quando comentei que ele poderia ter um desempenho muito superior ao atual, ele respondeu que não precisava, pois havia entendido a matéria, então, o questionei por que ele estudava e lhe expliquei que não deveria ser por mim, mas por ele e por seus amigos. Ele me questionou da razão de seus amigos também dependerem de seu estudo. Então, lhe mostrei como ele era um referencial para o seu grupo. Ele rebateu que eles não queriam nada com o estudo. Em função dessa resposta, eu o convidei a desafiar seus amigos a estudarem mais, este desafio deveria ser feito com uma mudança de postura dele em sala. Ele me respondeu que iria pensar sobre o assunto. Aqui deposito minha esperança.

O terceiro, ao receber sua avaliação e ver que com este resultado ele havia passado no trimestre, começou a usar termos chulos quanto ao seu desempenho, que ela havia “quebrado a cara”. Tal atitude me fez questionar qual era o ambiente familiar deste garoto, quais eram seus valores e como atingi-lo em sala de aula.

Essas foram as minhas observações em sala de aula (ES-04/REI/AI/20042005/TM6,7).

Questionamento do outro:

1. Você realmente acredita que o ambiente do lar do aluno pode influenciar sobre suas atitudes escolares? E se esses problemas familiares forem resolvidos e mesmo assim o aluno não melhorar seu aprendizado, qual seria outra alternativa? Apenas de cunho pedagógico? A relação professor-aluno? Não há outros fatores? Abandonaria o aluno?

2. Se o aluno que você desafiou não aceitar o desafio, de que forma você acredita que ele pode se sentir mais motivado? Estudar e aperfeiçoar casos sobre bons alunos é mais complicado e quase não falamos nisso. Como podemos motivar ainda mais bons alunos?
3. Como e com quais armas o professor/educador pode melhorar o aluno para formá-lo em um cidadão, quando geralmente a relação professor-aluno se restringe à escola?
(ES-04/REI/Re/20042005/TM8).

Respostas do professor Alan:

4. Sim, o ambiente familiar é, na minha opinião, determinante na formação de um indivíduo, seus valores, suas atitudes frente aos problemas tudo isso é fruto de sua vivência. Nesse caso eu chamaria a família e veria quais as ações que estão ao alcance de minha competência profissional.
5. As alternativas poderiam ser aumentar o nível das avaliações, preparar atividades específicas para esse aluno. Na verdade, eu ainda não havia pensado neste assunto.
6. Sinceramente não sei.
(ES-04/REI/AI/20042005/TM6)

O professor Alan é professor de Química nessa escola há dez anos, aproximadamente. Em conversas informais e durante nossa participação em algumas reuniões de coordenação pedagógica (“Área de Química”), demonstrava pouca empatia com os alunos. Personificava o tipo “professor durão”, aquele que não “dá mole pra aluno”.

Percebemos, nesse relato, uma mudança considerável de atitude. Nem parecia o mesmo professor, agora interessado nos alunos. A auto-avaliação do aluno e a avaliação do professor feita pelo aluno também eram novidades em suas aulas. Em relação ao conteúdo das perguntas do colega, não podemos afirmar se acrescentaram mais visão do acontecimento narrado, do ponto de vista do autor do relato. Na verdade, a pergunta não acrescenta visão do acontecimento, porque o outro pode estar apontando para algo que não podemos ver da posição que estamos. Isso parece estar presente na relação entre professores e especialistas, quando os últimos não consideram o ponto de vista daqueles. Na criação estética, o

“outro” tem que englobar a consciência do “eu”, para se constituir em um todo acabado (BAKTHIN, 1997).

As visões do outro e a nossa, sobre a prática docente, eram coincidentes. Não conseguimos ampliar nossa visão sobre os acontecimentos que relatamos, porque, neles, o outro coincidia conosco. As situações problemáticas relatadas eram também por nós vivenciadas, do mesmo lugar que o relator. Nesse caso, os outros se constituíram para nós como um espelho comum, onde víamos apenas o nosso reflexo. O lugar do “autor” não pode coincidir com o lugar do “herói”. É uma condição básica para a criação estética (BAKTHIN, 1997).

Nessa fase, “o outro era um como nós” (Brandão, 2003, p. 55). Começávamos a entender como Ponte (2005) se distanciava da sua prática, quando pretendia estudá-la (vide Cap. 1, p. 54). Quando a vivência no grupo esgotava a possibilidade de distanciamento, como ocorrido nessa fase, o professor poderia encontrá-lo nos livros, em outro que não aqueles do GP. Nas publicações de pesquisas, por exemplo, na seção “Relatos de Sala de Aula” da Revista “Química Nova na Escola”, o professor poderá encontrar um evento ocorrido em sala de aula e se identificar com o colega lá estudado. De volta ao seu lugar, passa a “ler sua sala de aula” com o excedente de visão proporcionado pelo autor do artigo. Nesse caso, o autor do artigo mostra-se como um *espelho* sem superfície refletora, porque não coincide conosco.

As respostas revelam a limitação da visão de quem está imerso no acontecimento aberto da sala de aula. Só alguém situado fora do acontecimento e, sobretudo, com um excedente de visão que engloba o professor e o acontecimento, poderá ampliar a visão sobre os mesmos em um todo acabado (BAKTHIN, 1997). Contudo, esse alguém precisa também englobar a consciência do professor e, para

isso, um outro qualquer não terá acesso àqueles setores mais vulneráveis do professor – a prática ocorrida na sala de aula (GOODSON, 1995). O outro tem que ser um alguém autorizado (BAKTHIN, 1997).

Os relatos dos demais professores seguiram o mesmo nível do professor Alan.

Teorizando a prática docente

Embora o conteúdo das perguntas e das respostas espontâneas de todos os integrantes do GP não acrescentasse mais compreensão dos fenômenos observados – salvo o caso do relato do professor Ricardo⁶⁸ –, um clima de angústia e inquietação começava a se formar no grupo. Quando os relatos foram partilhados no grupo, iniciamos aquilo que nomeamos como *reflexão colaborativa*. Durante esse círculo de debates sobre situações problemáticas de sala de aula, a criticidade dos questionamentos foi ampliada, conforme podemos observar no relato da professora Maria:

No dia do Conselho de Classe dos 1.^{os} anos, ficou decidido, pela maioria dos professores, que alguns alunos não poderiam mais permanecer na escola no ano seguinte por terem mostrado problemas de indisciplina no decorrer do ano, ligados a baixo rendimento, desinteresse e apatia, isto é, alunos-problema. Fiquei um tanto pensativa e reflexiva sobre o assunto, indagando-me e questionando-me. O que leva ao baixo rendimento e à indisciplina? Seria a falta de interação professor-aluno, aluno-aluno ou aluno-escola?
Sobre o assunto, coloquei os seguintes questionamentos:

⁶⁸ O professor Ricardo possui um estatuto diferente dos demais. Ele é professor universitário e com larga experiência na Educação Básica. Era de se esperar uma produção mais densa e crítica da sua parte.

A escola como instituição responsável pelo desenvolvimento integral do aluno, e responsável por uma construção continuada, fez sua parte, isto é, esgotou todos os recursos para resgatá-lo ou integrá-lo novamente no contexto escolar? Faltou interação escola-aluno?

A escola tem um serviço pedagógico ou psicopedagógico à altura para ajudar esses alunos, buscando inseri-los novamente e despertando neles o interesse e o gosto pelo aprender.

O que falta a nós, educadores que só sabemos trabalhar com alunos bons, ditos normais ou alunos ideais? Falta de tempo, despreparo, falta de compromisso?

Será que nós como educadores não temos uma parte de responsabilidade pelo desinteresse, apatia, indisciplina? Por que rotulamos certos alunos?

É mais fácil a escola e o professor se livrarem do problema do que enfrentá-lo? Onde está a escola que se diz construtiva, formadora de cidadãos?

Além das broncas, dos pontos negativos, dos baixos rendimentos, das queixas na sala dos professores, será que em alguns momentos esses alunos foram vistos por nós e pela escola como alunos com problemas afetivos, familiares, ausência de pais, e drogas?

Esses comportamentos, ditos anormais, não seriam um pedido de ajuda, socorro, atenção? E nós, o que fizemos?

Por trás de um aluno-problema tem uma família doente e problemática?

Por que nós professores temos tantas dificuldades em atribuir a nós uma parte do fracasso ou do insucesso dos nossos alunos? Nossa história, educação? (ES-05/REI/Ma/06092005/TM6,11).

Naquele clima de angústia criado pelo sentimento de impotência em dar respostas aos questionamentos que nos fazíamos, começamos a refletir sobre o papel da teoria para a prática docente. O professor vive a complexidade da sala de aula, envolvido por “situações problemáticas que requerem decisões em um ambiente marcado pela incerteza, instabilidade, singularidade e permeado por conflitos de valores” (FREITAS & VILLANI, 2002). A urgência em resolver aquelas situações descritas gerava essa angústia. O sentimento de impotência frente a essa urgência condicionava alguns colegas a direcionar a responsabilidade para outras instâncias (Direção da escola, família, governo).

Embora o professor Ricardo tivesse falado sobre o papel da teoria para a prática docente, sentimos a necessidade de um caso concreto em que a teoria

ajudasse a entender a prática. Nessa perspectiva, levamos para o grupo o texto “Estratégia e táticas de resistência nos primeiros dias de aula de Química⁶⁹”.

Depois da leitura e discussão do texto, o grupo percebeu que dar respostas às questões complexas, como aquelas que elaboramos, não poderia ser uma atividade espontânea. Envolveria um trabalho rigoroso de pesquisa.

André (2001) analisa a polêmica em torno do “professor pesquisador” e sugere que, para não se correr o risco de banalizar esse conceito, “é preciso esclarecer de que professor e de que pesquisa se está tratando” (p. 58). Em relação ao professor regente da Educação Básica, é necessário se pensar em condições mínimas de trabalho. Se o foco for a pesquisa acadêmica, o professor, de modo geral, não foi preparado, em sua graduação, para fazer pesquisa. Certamente, atribuir o conceito de professor pesquisador a esse professor seria um equívoco.

A tarefa de ensinar, por si só, reserva ao professor uma atitude inquiridora, de buscar compreender a complexidade da dinâmica que se desenrola na sala de aula, para nela atuar conscientemente. Segundo André (2001), isso não é confundir pesquisa acadêmica com ensino, pois se “articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam” (p. 58).

Freire (2002) sugere que ensinar exige, intrinsecamente, pesquisar. Para tal, a “curiosidade ingênua”, característica do “saber de experiência feito”, deverá ir se tornando “metodicamente rigorosa”, “curiosidade epistemológica” (p. 32). Nesse sentido, imbuído de “curiosidade epistemológica”, o professor pesquisa enquanto ensina.

⁶⁹ SANTOS, F. M. T.; MORTIMER, E. F. Estratégias e táticas de resistência nos primeiros dias de aula de Química. São Paulo: **Revista Química Nova na Escola**, nº 10, nov. 1999, p. 38-42.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Formar o professor pesquisador não é o mesmo que torná-lo pesquisador profissional na Educação Básica, mas um profissional pela pesquisa (Demo, 1998). Educar o professor pela pesquisa parece ser uma alternativa capaz de conferir a ele a “curiosidade epistemológica” a que Freire se refere.

Uma maneira de trabalhar essa perspectiva é por meio da pesquisa colaborativa, na qual o professor queira, sinta necessidade de pesquisar a própria prática. E os depoimentos do GP demonstram um caminho com os outros, nesse sentido. Na pesquisa colaborativa, o pesquisador externo à escola, mesmo sendo mais um integrante do grupo de pesquisa, poderá assumir o lugar do outro quando esgotar o distanciamento proporcionado pelos outros professores da escola, conforme sentido desde a segunda fase do GP.

Cochran-Smith⁷⁰ (2003) corrobora a possibilidade de educar o professor pela pesquisa com.

Assumir a pesquisa como forma de estar profissional significa que professores e futuros professores trabalhando em comunidades de pesquisa para gerar conhecimento local, perspectivar e teorizar a sua prática, interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa dos outros (sic. p. 8, apud PONTE, 2005, p. 129).

Depois da leitura e discussão do texto de Santos & Mortimer (1999), interrompemos nosso trabalho, para nos dedicarmos à elaboração da proposta de

⁷⁰ COCHRAN-SMITH, 2003, apud Ponte, 2005. A referência não foi citada pelo autor.

reestruturação do projeto de formação continuada de professores do Colégio Presidente⁷¹, apresentado no I Simpósio Interno da escola, em dezembro de 2005.

A Direção, organizadora do evento, dividiu os professores do Colégio em grupos, de acordo com os temas previamente selecionados por ela. Os estudos dos temas foram apresentados pelos grupos, na forma de seminários, para todo o corpo docente da escola, em dezembro de 2005.

Diferentemente dos demais, o GP recebeu dois temas, “Avaliação da Aprendizagem” e “Relação Professor-Aluno”, por ser o grupo mais numeroso. A Direção da Escola encaminhou textos sobre os temas a todos os grupos, inclusive para o GP.

O GP não concordou com as diretrizes, mas resolveu abordar os temas a partir de situações concretas de sala de aula, e não apenas como o resultado de estudo dos textos indicados. Dividimos as tarefas, mas percebemos que estávamos nos distanciando do nosso objetivo inicial – apresentar a experiência do GP como proposta.

O professor Pedro chegou a redigir um evento ocorrido em sala de aula, depois da leitura do texto sobre avaliação da aprendizagem, um dos disponibilizados pela Direção para a preparação, pelo GP, da apresentação no Simpósio.

Bem, o que representa para mim a avaliação e por que eu avalio, ou melhor, faço uso desse modelo proposto “pelo sistema” de ensino no qual estou inserido?

Primeiramente, acredito que no processo ensino-aprendizagem que vivencio com meus alunos deva haver mesmo um momento onde o conhecimento adquirido deva ser avaliado (um não, mas vários). Aliás, cabe, nesse momento, avaliar não apenas o “trabalho” ou produção do aluno, como também o de nós, professores. Talvez num desses momentos avaliativos, não apenas um determinado tipo de comportamento e atitude – do aluno – seja colocado em questionamentos, mas por que não nos submetermos a tais condições, também?

⁷¹ A proposta encontra-se no texto de apoio (Apêndice A).

Recentemente, um aluno ingressou no corpo docente do Colégio Presidente vindo de um colégio público, na nossa 6.^a série “A”, em 2005.

Começamos nosso ano letivo e, no final do 1.^o trimestre, a nota do aluno foi 5,0. Para a família, foi um choque ele ter tido nota abaixo da média só em Geografia. Bem, acho que pra mim também foi...

A mãe do tal aluno, colega de trabalho nossa (professora da SEE-DF) marcou uma reunião comigo. Achei ótimo. Ao mostrar como foram minhas avaliações (todas dissertativas e com algumas só de produção textual, analisando enunciados apresentados para interpretação etc.), a mãe me ajudou no “diagnóstico” vermelho da nota do aluno: no outro colégio, as avaliações não exigiam tanta “escrita” dos alunos, e quando as questões eram “discursivas”, o aluno escrevia em média duas ou três linhas...

Bem, depois desse contato com a mãe, estabeleci um roteiro de atividades específicas para o aluno. Me lembro que enquanto planejava as atividades, pensava: “... como que eu não percebi as dificuldades desse aluno anteriormente...??”

O roteiro ficou pronto. Foram três produções de textos, com o mesmo tema praticamente, que o aluno me entregou. Mais uma “prova”.

O texto “A”, era preparatório para o “B”, portanto, a nota foi pequena (apenas por ter feito). Riscamos, anotamos etc., tudo que julguei necessário para orientar o aluno a melhorar uma produção textual. Aliás, o tema era “Por que existem tantas desigualdades sociais no Brasil?”.

Recebi o texto “B”, e nova nota apenas por ter feito. Foi uma nota 1,0, o dobro da 1.^a, 0,5. O aluno somou então 1,5. Orientei-o sobre o que poderia melhorar... Ficou ótimo tal texto. Estava pronto para o final: e não deu outra. O texto “C” valeu 3,0 pontos. O aluno trouxe-me um texto de quase 100 linhas (três páginas de caderno) escritas, ainda haviam três figuras... Sua nota já estava em 4,5 quando fizemos a avaliação final rumo ao 10,0...

Foram, na avaliação final (toda dissertativa), cinco questões, algumas mais “chatas”, sobre o Brasil naquele tema “anterior”, e ele errou apenas uma, o que o deixou extremamente feliz. Um aluno que criticou, deu idéias, enfim, um menino de 11/12 anos, que pesquisou e aprendeu a amar nosso país e nosso povo, segundo a mãe. Mãe que testemunhou, naquela avaliação do 5,0 da nota anterior, que seu filho havia escrito Brasil com Z. A nota da recuperação foi 9,0. Mas, sinceramente, tal nota não exprime minha alegria por ter despertado naquele garoto tais sentimentos humanistas e patrióticos [...].

Bom, por essas e outras eu afirmo que deva haver mesmo um momento, aliás, um não, mas vários momentos avaliativos no processo. Hoje eu estou cada vez mais (tempo é que é difícil) atento aos limites de cada aluno, principalmente nas reflexões dissertativas, que me ajudam a ver alguns casos com maiores dificuldades. Às vezes, não de aprendizagem, mas de “pôr no papel” suas idéias e conhecimento... (ES-05/REI/Pe/06092005/TM6,7,8).

O professor Pedro inicia o relato tratando de sua nova concepção sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, depois de uma leitura sobre o assunto. Nas

entrelinhas, percebemos o professor envolvendo-se com teoria, não mais como uma demanda externa, mas como necessidade em compreender um processo que o incomodava. A preocupação com a aprendizagem do aluno e a atenção aos limites dele eram comuns entre todos os integrantes do GP, e o professor Pedro demonstra esse cuidado, no episódio relatado. A importância de um trabalho em colaboração com terceiros, como no GP, foi percebida depois da reunião com a mãe do aluno (professora da SEE-DF). A mãe ofereceu um “ponto de apoio”, do lado de fora da prática do professor, para que ele percebesse a dificuldade do aluno.

Pode-se afirmar, a partir do relato do professor Pedro, que ele se encontra teorizando sua prática enquanto escreve sobre um episódio que vivenciou e que, agora, interpreta à luz de outro ponto de vista, o da teoria.

Entendemos que “teorizar” significa sistematizar as próprias idéias em um modelo teórico-auto-interpretativo, possibilitando, assim, a desconstrução de certezas e a compreensão interpretativa de sua própria construção subjetiva no contexto sociocultural no qual se insere (GAUCHE, 2001, p. 97).

Nas reuniões seguintes, sugerimos que fizéssemos uma auto-avaliação da atuação no grupo, apontando possíveis mudanças ocorridas desde a fundação do GP. A razão dessa atividade assentava-se na necessidade de ressaltarmos setores mais significativos na memória do GP, para anexarmos à proposta que pretendíamos elaborar. Vejamos a auto-avaliação do professor Pedro.

Desde outubro de 2004, quando iniciamos nossos encontros do grupo-piloto, posso afirmar, com toda certeza, que minha trajetória profissional mudou [...]. Pelos elogios dos alunos, pelas maravilhosas cenas de debates em sala, pelos textos produzidos pelos alunos, enfim, pela sensível melhora do ambiente escolar que vivenciei em meu trabalho, posso afirmar categoricamente que o grupo-piloto fez muita diferença na minha visão de trabalho, e até mesmo de vida.

São inúmeras as experiências compartilhadas dentro do "GT", mas cada uma delas me ajudou a desenvolver minha paciência com os erros ou falhas dos alunos, e mesmo com as minhas. Acredito que encontrei no "GT" respostas que ainda não havia tido anteriormente. Recentemente, por exemplo, colegas do grupo me fizeram ver que eu sou, antes de tudo, um educador, e não um "punidor" de alunos. Quando, dentro desse "momento" com os colegas do GP, eu vibrei com o desligamento do colégio de um aluno do 2.º ano B - 2005, imediatamente uma colega, Professora Maria, me questionou, educadamente, meu papel na vida daquele jovem de 17 ou 18 anos, e o que eu havia feito, ou deixado de fazer, para ajudar aquele jovem a melhorar seu comportamento.

Após a reunião, ocorreu um profundo impacto em mim, devido àquela colocação da colega de trabalho. Tal impacto afetou minha onipotência em sala de aula. Naquela mesma semana, "precisei" humanizar mais meu trabalho, afetado que fui, ainda bem, pela colega Maria.

Decidi, em meio ao caos emocional, à desestabilização (positiva) inquietante que vivia, encontrar um modo de sair de tal caoticidade e o caminho foi: a SINCERIDADE. Na semana do Dia do Professor, numa determinada aula (a última da semana) resolvi me abrir aos alunos. Conteí-lhes sobre minhas angústias profissionais, meus sonhos enquanto educador deles, de humanizá-los, fazê-los pensarem numa sociedade mais justa, com pessoas "justas", no sentido moral, ético e social.

Perguntei abertamente se meu trabalho se aproximava desses objetivos, se estávamos realmente, de maneira conjunta, falando a mesma língua, alunos-professor, alunos-alunos etc.

Tentei mostrar a eles o quanto eu queria e quero ajudá-los a serem mais felizes, pois "fazer o bem faz bem" a nossas vidas. Quando fazemos as coisas de maneira correta e honesta, somos felizes.

Mostrei a eles, alunos, minhas frustrações quando via alguém desinteressado, "apático" em sala. Enfatizei que lutaria mais ainda para diminuir tal apatia.

Após minha fala sincera, com equilíbrio e firmeza, senti que eles também queriam expor seus pensamentos. Foi grandioso. Vi que muito das minhas angústias eles também tinham, e que muito dos meus sonhos, eles também sonharam. Nossa relação e empatia triplicou. O sinal de fim da manhã bateu. Poucos levantaram (sempre tem aqueles que se emocionam menos e mesmo não se emocionam com tal situação) e caminharam para saírem da sala. Acho que uma sementinha de HUMANISMO foi plantada em muitas vidas depois dessa aula. Recebi até uma carta de uma aluna (segue cópia anexa), para exemplificar as angústias deles.

Bem, não posso deixar de citar os colegas do GP que não citei, além da professora Maria. Todos eles contribuíram demais para aumentar minha sensibilidade profissional. Não me vejo mais sensível e sim menos insensível aos alunos.

O que relatei naquela maravilhosa e inesquecível aula de 14 de outubro de 2005, em um 2.º ano, procurei, e fiz, repetir em todas as salas que leciono. Claro que não conseguiria repetir o debate fielmente como foi naquele dia 14, por isso resolvi PRATICAR tal sensibilidade. Cabe registrar, ainda que não detalhadamente, que houve falhas, porque tenho muitas falhas, mas sinto-me melhor por humanizar meu trabalho, por saber que cada aluno SABE que amo

meu trabalho pois os amo muito, e quero o melhor para eles, profissionalmente e acima de tudo, socialmente.

E agradeço muito o trabalho de formação do Colégio Presidente e a oportunidade grandiosa de pertencer a um grupo de pessoas que, com muita união e trabalho, me ensinaram a melhorar. Aliás, a primeira pessoa que o Grupo-Piloto me ajudou a "educar" foi EU MESMO.

Muito obrigado a todos, por tudo (ES-06/REI/Pe/22102005/TM1,2,5,6,8,9).

O depoimento do professor Pedro revela a mudança da “pessoa” do professor que mudou a “profissão” do professor, a partir de uma nova identidade. Nos termos de Goodson (1995), passou do “professor-como-profissional ao professor-como-pessoa” (p. 73).

O professor Pedro demonstra o resultado de um trabalho de formação continuada quando primeiro se produz a vida do professor. Não só de métodos e técnicas viverá o professor, mas de todos os sentimentos que brotam de seu interior, de sua humanidade. A ênfase da humanidade do professor constrangeu o professor a mudar sua prática. O aluno não é mais um objeto, um número no diário, mas uma pessoa como nós, com sonhos e angústias.

A abertura da pessoa do professor provocou a abertura da pessoa do aluno, e uma nova relação foi estabelecida. Caíram as máscaras que rotulavam alunos e professor e os rostos de ambos apareceram em um *espelho* sem superfície refletora. O professor percebeu, nos alunos, a sua pessoa, que sofre na angústia e se alegra na realização de seus sonhos. Respeito, comprometimento, liberdade, autoridade, disponibilidade, querer bem são alguns elementos dessa nova relação.

De acordo com Nóvoa (1992)⁷², dos três processos que envolvem a formação docente, faltava o terceiro – “produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”.

⁷² Nóvoa (1992), op. cit. Pimenta et al., (1999)

Na reunião seguinte, após a auto-avaliação do grupo, começaram a surgir os conflitos entre a experiência do GP e a rotina da escola. O professor Pedro relatou seu sentimento:

Desde o memorial, a minha sensibilidade, o meu, o meu trabalho melhorou, certo nível... Não tava ruim, não. Tinha um outro jeito de fazer a coisa. Tô notando que desde o começo desse ano algo mudou no meu trabalho. E aí eu tô vendo o que o Colégio pede e o que a gente às vezes aprende, o caminho, como... como pela experiência aí, como a gente tem feito aqui. Alguns momentos, a gente quer fazer algo diferente, às vezes, do que o Colégio tá pedindo. Que o colégio às vezes pede uma coisa que não... a gente sabe que não vai ser a melhor maneira de resolver as coisas. Até, até... desde a questão de como colocar um aluno para fora da sala de aula, como identificar uma situação para a gente resolver, um conflito interno de sala... Eu acho que o nosso trabalho... e aí uma palavra que você usou, tá em descompasso, a gente tá conseguindo chegar um passo adiante da visão... até coloquei “colegiana” [...]. Depois daquela reflexão aqui, daquele dia, eu pude dialogar, de certa forma, melhor com os alunos, eu já melhorei, melhorou mais uma coisa, melhorou outra. E isso em todas as salas, não foi só nessa sala que, exatamente essa. Então, aí que eu tô vendo que a forma como o Colégio ainda apresenta soluções tá um pouco... não tá batendo. E, a gente tá conseguindo avançar de certo modo, não desrespeitando ninguém, que, se começar desrespeitar, aí, né... Mas assim, respeitosamente, eu digo, eu penso que nós estamos um passo à frente... Temos, assim, sensibilidade educacional... do que os nossos colegas, porque principalmente a Direção tem cobrado coisa que a gente fica meio confuso. Vai jogar o chicote, né. Ou vai com uma bandeira branca pra o aluno. Quer dizer, é, essa confusão está me ocorrendo, porque, a gente trabalha aqui um aspecto, que a sensibilidade compartilhada, e como isso influencia a nossa dinâmica de aula, nosso trabalho, né, assim, de, de resolver coisas, mas aí você vê outra postura cobrando outra (ES-07/GARI/Pe/26102005/TM4,5,6).

Os professores Renan e João se solidarizam com ele e reafirmam a responsabilidade do GP de propagar sua experiência na escola, como forma de superar os conflitos observados por Pedro. Assim eles comentam:

Mas aí, você não acha... o grupo. A gente tá sendo o grupo-piloto. Eu espero..., tenho esperanças... Eu penso como você pensa. E a minha esperança é que a gente vai propagar isso aí. E vê se a gente sensibiliza essas pessoas, né (ES-07/GARI/Re/26102005/TM1). E esse é o nosso objetivo (ES-07/GARI/Jo/26102005/TM1).

Exatamente. É um dos nossos objetivos. Acho que a gente tem que encarar como um desafio: será que aquela pessoa vai ser modificada pelo..., pela nossa dinâmica, pelo que a gente tá propondo? (ES-07/GARI/Re/26102005/TM1).

Depois dessas reflexões, o grupo resolveu abandonar completamente os temas propostos pela Direção e dedicar-se à elaboração da sua proposta para a escola. As reuniões que se seguiram foram dedicadas a esse fim.

Organizamos a apresentação da proposta no formato de seminário. Nela, nos preocupamos em não definir, *a priori*, “os passos a seguir”. A intenção era norteá-lo pela experiência vivenciada pelo GP.

A experiência vivenciada pelo GP, no período entre 2004 e 2005, possibilitou a formalização de um processo de constituição de identidade de um grupo de trabalho colaborativo na escola, que se mostrou como um instrumento de reflexão sobre a prática docente, conseqüentemente, de formação continuada. Esse processo constituiu-se na proposição feita à Direção do Colégio, intitulada “Caminhar para si no caminhar com: uma experiência formadora, uma proposta em construção”.

A idéia de “proposta em construção” rejeita que o trabalho desenvolvido pelo GP seja um produto ou um método a ser “aplicado” aos demais professores da escola. O GP abriu uma trilha, construiu um caminho. Os significados das pegadas deixadas para trás é particular daqueles que viveram a história construída pelo grupo. Certamente, se outros professores pisarem nas mesmas pegadas não atribuirão os mesmos sentidos, os mesmos significados. Mesmo a memória resgatada do passado por quem viveu uma história não é acompanhada dos mesmos significados. Nesse caso, seguir a trilha do GP não é o mesmo que repetir a experiência construída por ele. A proposição do GP sugeriu que, pela experiência desenvolvida, a Direção permitisse aos professores da escola construir sua própria

proposta de formação continuada. A nova lógica muda os professores de lugar: de atores para autores e protagonistas no processo.

O GP mostrou que é possível inserir, efetivamente, professores em uma proposta de formação continuada, quando o professor se constitui autor da proposta. Por meio da pesquisa colaborativa, o professor superou a limitação do lugar de ator. Como ator, o professor vive o ato de criação de terceiros. Sua percepção do processo ensino-aprendizagem fica restrita ao que se mostra à sua frente na sala de aula e no trabalho de formação continuada da escola. Como autor, o professor cria, a partir do “excedente de visão” proporcionado pelo grupo de trabalho colaborativo, um novo ator enquanto viver uma nova prática docente.

Em 2006, antes do início das aulas, o GP realizou duas reuniões com a Equipe de Direção e alguns coordenadores, para avaliação do projeto-piloto. Depois de intensas discussões, o projeto foi aceito.

Na formulação da proposta de implantação do projeto-piloto, o trabalho do GP foi, naturalmente, encerrado, passando-se a nova etapa da pesquisa colaborativa, agora envolvendo os demais professores da escola. No texto de apoio encontra-se descrito como o projeto foi implantado na escola (Apêndice A, Implantação do projeto-piloto na escola).

Considerações Finais

As considerações que se seguem representam nosso entendimento sobre o processo desencadeado na elaboração de um instrumento de pesquisa e formação continuada, desenvolvido por um grupo de professores voluntários (GP), de uma escola particular de Ensino Médio do Distrito Federal.

Estruturamos a experiência do GP em três fases: 1) constituindo a identidade do grupo; 2) problematizando a prática docente; e, 3) teorizando a prática docente.

Na primeira fase, escrevemos e partilhamos um memorial da nossa vida escolar, acadêmica e profissional. Quando o outro narrou sua história, aconteceu de nos vermos na história dele e, de volta à nossa história, revelamos eventos que antes resistíamos em revelar. Esse movimento de identificação com o colega não só inspirou confiança, como também nos possibilitou enxergar a nós mesmos, e o acontecimento narrado, de outro lugar, pela ótica do outro.

Enquanto ouvimos a narrativa da história do outro, “revivemos” sua história e nos colocamos no lugar dele. Conhecemos o colega por dentro de si e o contexto da sua vida com as pressões que ele sofreu. Sem perdermos o lugar de fora da história do outro, criamos uma imagem estética dele que, em larga medida, era nossa também. Não tínhamos esse excedente de visão quando narramos a nossa própria história.

Tudo isso foi possível porque os outros nos ajudaram a nos tornar o outro de nós mesmos, que não coincide conosco e estava fora do acontecimento que vivemos. Nos termos de Bakhtin (1997), os outros nos ajudaram a sair do lugar de

“herói” para o lugar de “autor”. Nesse sentido, tornamo-nos autores-criadores da estética de nossa prática docente.

Diante do espelho, percebemos uma imagem que não representa a nós mesmos no cotidiano da vida. Nossa imagem refletida no espelho não é uma obra estética; representamos uma imagem distorcida de nós, pois posamos para o outro e vemos apenas aquilo que desejamos ver, mas não para nós mesmos, e sim para os outros (BAKTHIN, 1997, p. 52).

No GP, os outros se constituíram para nós como um *espelho* sem superfície refletora. O acontecimento que esse *espelho* nos mostrou não coincidia conosco e pudemos englobá-lo em um todo acabado.

O espelho sem superfície refletora demonstrou o fenômeno da refração⁷³, e a imagem produzida pôde ser vista por dentro do *espelho*.

Por dentro do *espelho*, o professor viu sua indiferença pelo aluno, e todo um cenário de fundo, que antes não percebia. Os problemas do aluno também eram seus problemas, quando aluno.

Os outros no GP constituíram-se em um instrumento que nos deslocou de nosso lugar para fora do acontecimento que vivemos, para outro lugar, de onde criamos uma nova imagem de nós e do vivido. Um novo sentido foi produzido para a vida que vivemos e estamos a viver. Essa nova imagem nos constrangeu a mudar nossa prática.

Na segunda fase, relatamos episódios ocorridos na sala de aula e que consideramos problemáticos. O colega questionou e em seguida tentamos responder. Com esse movimento não conseguimos ampliar nossa visão sobre os

⁷³ Modificação da direção de propagação de uma onda que incide sob uma interface entre dois meios e prossegue através do segundo meio (FERREIRA, 2004). É o que observamos quando mergulhamos um lápis obliquamente em um copo

acontecimentos que relatamos, porque, neles, o outro coincidiu conosco. As situações problemáticas relatadas também eram por nós vivenciadas, do mesmo lugar. Nesse caso, os outros se constituíram para nós como a um espelho comum, onde vimos apenas o nosso reflexo. O lugar do “autor” não pode coincidir com o lugar do “herói”. É uma condição básica para a criação estética (BAKHTIN, 1997).

Nessa fase, “o outro era um como nós” (Brandão, 2003, p. 55). Quando a vivência no grupo esgotou a possibilidade de distanciamento, como ocorrido aqui, o professor poderia encontrá-lo nos livros, em um outro que não aqueles do GP. Nas publicações de pesquisas, por exemplo, na seção “Relatos de Sala de Aula” da Revista “Química Nova na Escola”, o professor poderá encontrar um evento ocorrido em sala de aula e se identificar com o colega lá estudado. De volta ao seu lugar, passa a “ler sua sala de aula” com o excedente de visão proporcionado pelo autor do artigo. Nesse caso, o autor do artigo mostra-se como um *espelho* sem superfície refletora, porque não coincide conosco.

Na terceira fase, sentimos a necessidade de compreendermos a complexidade dos eventos que trazíamos para o grupo. Nossas respostas espontâneas foram insuficientes e um sentimento de angústia e inquietação permeou o grupo. O sentimento de impotência frente à urgência exigida na sala de aula, de se decidir no aqui e agora, condicionou alguns colegas a direcionar a responsabilidade para outras instâncias (Direção da escola, família, governo). A problematização da nossa prática docente não pôde ficar mais no campo dos “achismos”. A “curiosidade” deveria de deixar de ser ingênua quando extrapolasse o saber espontâneo (FREIRE, 2002). A problematização criteriosa e sistemática da prática docente estava criticizando o saber do professor enquanto exigia do grupo

transparente, contendo água. Veremos o lápis como se estivesse quebrado. Em nossa analogia, a interface entre os meios, ar e água, seria o espelho sem superfície refletora.

estabelecer diálogos com referenciais teóricos, sobre os problemas elaborados. O papel da teoria não era mais uma demanda externa para o professor, mas uma necessidade que advinha do próprio trabalho docente.

A experiência do trabalho colaborativo do GP produziu mudanças na vida do professor, antes descrita por um conjunto de métodos e técnicas de ensino sobre uma determinada área do conhecimento. Depois da experiência no GP, observamos a mudança na pessoa do professor que mudou a profissão do professor, a partir de uma nova identidade. Nos termos de Goodson (1995), passou de “professor-como-profissional ao professor-como-pessoa” (p. 73).

A experiência vivenciada no GP demonstrou o resultado de um trabalho de formação continuada, quando primeiro se produz a vida do professor. A ênfase na humanidade do professor constrangeu-o a mudar sua prática. O aluno não é mais um objeto, um número no diário, mas uma pessoa como nós, com sonhos e angústias.

A abertura da pessoa do professor provocou a abertura da pessoa do aluno, e uma nova relação foi estabelecida. Caíram as máscaras que rotulavam alunos e professores, e os rostos de ambos apareceram num *espelho* sem superfície refletora. O professor percebeu nos alunos, a sua pessoa que sofre na angústia e se alegra na realização de seus sonhos. Respeito, comprometimento, liberdade, autoridade, disponibilidade, querer bem, são alguns elementos dessa nova relação.

No “caminhar com”, caminhamos para nós e produzimos a vida do professor, enquanto produzimos a nossa profissão. Resta-nos, agora, caminhar com os demais professores do Colégio, para juntos, produzirmos a escola (Nóvoa, 1995). É o que estamos fazendo em 2006.

Não só de métodos e técnicas viverá o professor, mas de todos os sentimentos que brotam de seu interior, de sua humanidade (GRUPO-PILOTO).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** 2005, vol.13, n. 10, p.0-0. Disponível em <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-6954. Acesso em 15 set. 2006.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. M. M. Em busca da formação do outro. In: CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.) **A Vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2006.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.) **A Vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

CARDOSO, E. G.; GAUCHE, R. O professor diante do *espelho*: constituição de um instrumento para a pesquisa e formação continuada de professores de Ciências. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (V ENPEC)**, 2005, Bauru. Atas do V ENPEC, 2005.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993. - (Coleção questões da nossa época: v.26).

CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educ. Soc.**, vol. 20, n. 68. Campinas, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepção a partir de uma experiência. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23, 2000, Caxambu-MG, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt8>>. Acesso em 10 set. 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FERREIRA, A. B. H. Novo **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago 2006.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 07, nº 03. Porto Alegre, dez. 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a3.htm>. Acesso em 15 ago. 2006.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2003 (Coleção Educação em Química).

GARRIDO, E. et al. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

GAUCHE, R. **Prática de Ensino de Química: A Voz do Professor**. 1992. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. **Contribuição para uma Análise Psicológica do Processo de Constituição da Autonomia do Professor.** 2001. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

GHEDIN, E. Da epistemologia da prática à prática da epistemologia crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação.** Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação Continuada de Professores de Ciências.** São Paulo: Nupes. 1996.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola.** 1997. 418 f. Tese (doutorado em ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova.** São Paulo. v. 22, n.2, mar./abr. 1999. Disponível em: <[http://quimicanova.sbq.org.br/qnol/1999/vol22n2/v22_n2_%20\(22\).pdf](http://quimicanova.sbq.org.br/qnol/1999/vol22n2/v22_n2_%20(22).pdf)>. Acesso em: 28 set. 2006.

_____. **A formação inicial e continuada de professores de química.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação em Química).

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In.: BARBOSA, R. L. L (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

PIMENTA, S. G., et al. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; GHEDIN, E. (Org.) **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação continuada. **Educação e pesquisa [online]**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 28 set. 2006.

PONTE, J. P. O inteccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Ano 1, n. 1, p.107-131. 2005.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNETZLER, R. P. ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de Química. **Química Nova na Escola**, nº 1, maio de 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operatória**. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TEXTO DE APOIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Física

Instituto de Química

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS

**O PROFESSOR DIANTE DO ESPELHO:
CONSTITUIÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA PESQUISA E FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

**CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS COLABORATIVOS NA ESCOLA: PROPOSTA DE
UM PROCESSO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

[Texto Didático Produzido como Resultado da Dissertação de Mestrado]

(minuta sob revisão)

Emerson Gomes Cardoso

Brasília – DF

Dezembro
2006

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

O PROFESSOR COMO O CENTRO

PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA

FORMAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO: PROJETO-PILOTO

ESTRANHOS NO NINHO!

RECONSTRUINDO O NINHO

IMPLANTAÇÃO DO PROJETO-PILOTO NA ESCOLA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

A ênfase dada, aos conteúdos disciplinares, aos métodos e técnicas de ensino, por programas de formação inicial e continuada de professores, prima pela constituição do profissional em detrimento da pessoa que dele emerge. Cria-se um modelo de profissional competente, para agir em uma realidade altamente heterogênea e para atender as mais diversas situações de ensino. As formas prescritivas em que são (e estão) submetidos os professores, geralmente, causam frustrações, devido à inadequação de padrões de ensino para atender a diversidade do contexto da sala de aula. A literatura especializada no assunto indica um abandono de métodos e técnicas “ensinadas” pela universidade, por saberes formados desde o início da escolarização, e que definem o seu modo de ser e estar professor (MALDANER, 1997).

A prática docente, desenvolvida no interior das salas de aula, torna-se propriedade privada do professor, que receia torná-la pública, pelo medo das críticas de seus pares e superiores hierárquicos. Essa “clandestinidade” em que vivem os professores condiciona-os a resistirem em se expor em ambientes coletivos. Ao invés disso, isolam-se e silenciam-se como estratégia para garantir a “não-invasão de seus (não)saberes” (LIMA, 2005).

Esse texto de apoio insere-se no contexto do Mestrado Profissionalizante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (UnB). No presente trabalho, enfoca-se, a defesa da pesquisa colaborativa, a inserção dos professores no centro de programas de formação continuada, como autores e protagonistas dos mesmos, em oposição às formas prescritivas e

doutrinárias dos modos de ser e estar na profissão. É, portanto, resultado de uma pesquisa colaborativa realizada em parceria com um grupo de professores voluntários de uma escola particular do Distrito Federal e, com apoio da Direção da mesma. Nesse texto, você vai conhecer a história vivenciada por um grupo formado por professores, coordenadores e gestores da escola, por nós e nosso orientador, que ousaram inverter a lógica de programas convencionais de formação continuada, para se constituírem autores de si mesmos. São professores propondo o que vivenciaram.

O objetivo do texto é relatar uma experiência que se constitui formadora de novos modos de ser e estar professor, para um grupo específico de professores. Portanto, não deverá ser usado como manual a ser seguido por outros grupos. Ao contrário, o recomendamos como material de incentivo e apoio para constituição de novos grupos colaborativos.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA

Recentemente, em 2005, o Governo Federal instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2005). Nela, pretende-se estreitar a relação entre sistemas de ensino públicos de Educação Básica com as Universidades. A intenção do Governo é articular a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades. A Rede, formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (ligados às Universidades), prevê o desenvolvimento e ofertas de programas de formação continuada, para implementação de novas tecnologias de ensino e gestão nas unidades escolares e sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2005).

Os termos usados por professores para se referirem à formação continuada, como capacitação, formação contínua, educação continuada, desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento, treinamento e reciclagem, embora considerados por eles, sinônimos, não se tratam de uma questão de semântica. O termo usado pelo professor, na verdade, revela sua postura e concepção em relação à formação continuada. Por exemplo, em relação ao termo treinamento, a formação continuada pode estar sendo pensada como “um processo mecânico que meramente modela comportamentos” (ALTENFELDER, 2005).

Considerando o aparente esvaziamento de sentido da formação continuada, a preocupação do Governo, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), é priorizar a construção de uma nova cultura de formação continuada, para que esta

não seja reduzida a um evento, ao contrário, que seja um processo contínuo e permanente.

A formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (BRASIL, 2005, p. 5).

Para viabilizar a implementação de programas de formação continuada, o Governo (BRASIL, 2005, p. 31) estabeleceu algumas condições primordiais, como a gratuidade da participação dos professores nos programas, além de:

- Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática.
- Garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação.
- Vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola.
- Vinculação do programa de formação com os planos de carreira.
- Condições de infra-estrutura.
- Constituição e implicação de quadros locais para as atividades de formação.
- Previsão de carga horária para formação.
- Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola.
- Regularidade das atividades de formação.
- Medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário.

Apesar da importância da institucionalização da formação continuada, mesmo que se priorize as escolas, como lugar privilegiado para que ela ocorra, outro fator de igual relevância para a criação de uma nova cultura é a inserção do professor nesses ambientes. Não basta à instituição promover programas de formação continuada, é preciso o professor querer, desejá-lo, (res)significá-lo como parte da

natureza da sua atividade profissional. “A formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor” (ALTENFELDER, 2005).

1. – O professor como o centro

Historicamente, os programas de formação profissional têm priorizado a aquisição de um conjunto de métodos, técnicas e conteúdos disciplinares, por parte do professor. Por meio da racionalização do ensino, tem-se procurado controlar fatores aleatórios e imprevisíveis da dinâmica da sala de aula, e que pouco contribuíram para melhorar a qualidade do ensino (NÓVOA, 1995).

Pesquisas em ensino têm primado por investigar o ensino e o currículo, mas poucos estudos têm focado a pessoa do professor. A ênfase exagerada em “competências técnicas e profissionais” vem causando, a um bom tempo, uma crise na identidade dos professores, no que se observa a nítida separação entre o “*eu* pessoal” do “*eu* profissional” (p.15). O profissional, nesse caso, passa a ser visto como objeto, por pesquisadores – alguém despojado de história e de sentimentos. Há mais ou menos duas décadas, alguns pesquisadores filiaram-se a uma nova linha de pesquisa, definida na literatura como “pensamento do professor” (GAUCHE, 2001).

A produção de pesquisa em ensino, e mais especificamente, sobre o professor, vem avolumando o acervo dessas comunidades científicas, mas ainda pouco acessíveis aos professores, que se encontram nas escolas de Educação

Básica. A lógica da pesquisa *sobre* (MIZUKAMI, 2003), em linhas gerais, pressupõe abordar um problema no contexto que se propõe estudar, selecionar métodos e instrumentos de coleta de dados – a partir de referenciais teórico-metodológicos, tratar os dados coletados quantitativamente ou qualitativamente – conforme a filiação do pesquisador, e comunicar os resultados à comunidade científica – para validação dos mesmos. Todo esse processo científico, precisamente arquitetado para se estudar um dado fenômeno educativo, é elaborado e conduzido exclusivamente por especialistas, na pesquisa *sobre*. Seja o profissional ou a pessoa do professor, os mesmos são considerados objetos, na pesquisa *sobre*.

No caso da pesquisa *sobre*, os resultados das pesquisas são transpostos para os professores como propostas inovadoras para o ensino e para o currículo. Os professores são tidos como consumidores, enquanto que os especialistas, produtores, das propostas inovadoras (FREITAS & VILLANI, 2002).

Essa relação também é observada na formação continuada, em que especialistas elaboram as propostas, para serem destinadas aos professores. Essa lógica engessa a relação entre o ensino e a pesquisa, em um sentido dicotômico. Os destinatários, aqueles que deveriam ser os mais interessados, geralmente, não são convidados a participar, e mesmo que recebam o convite, a relação descompassada entre professor/especialista coloca alguns impedimentos para a participação do professor no contexto da elaboração de propostas inovadoras (FREITAS & VILLANI, 2002).

A preocupação com o baixo nível de aprendizagem na docência, em programas de formação continuada convencionais, motivou alguns pesquisadores a inverterem a lógica da pesquisa *sobre*. Considerar **o professor como o centro**, no processo de pesquisa e na formação continuada, foi uma saída coerente. Ao invés

de desenvolverem pesquisas *sobre* os professores, alguns especialistas passaram a desenvolvê-las com eles.

Baseados em critérios de colaboração, os professores passaram de objetos a sujeitos, autores e protagonistas no e do processo de pesquisa. Naturalmente, resultados de pesquisas, nessa lógica, não figurariam panacéias e tábuas de salvação para o ensino. Mesmo sendo desenvolvidas no contexto real da sala de aula, com a participação direta dos professores, a dinâmica da sala de aula resguarda fatores aleatórios e imprevisíveis. Esse fato considera, sempre, uma reconstrução crítica de propostas inovadoras no contexto atual. Além do mais, desenvolver pesquisas com professores, não tem com fim exclusivo a elaboração de propostas de ensino ou de currículo, como freqüentemente é utilizada a pesquisa-ação convencional. Sobretudo, enfoca-se o processo de produção de conhecimento sobre a docência na escola e na universidade, como meio de melhorar a qualidade do ensino. Nesse caso, a pesquisa com os professores resguarda em si uma proposta de formação continuada capaz de colocar os professores no centro do processo e não marginalizados, como acontece, freqüentemente, na outra lógica.

2. – Parceria universidade-escola

A lógica da pesquisa *sobre*, como comentada acima, interpôs entre professores e especialista, um clima de insatisfação dos dois lados. Para os primeiros, as pesquisas dos especialistas não satisfazem suas necessidades imediatas de encontrar soluções para os problemas que vivenciam cotidianamente

na sala de aula. Os segundos, por sua vez, reclamam dos professores, pela falta de compromisso com o ensino, e por desvirtuarem suas propostas (FREITAS & VILLANI, 2002).

A saída encontrada para esse impasse foi a da perspectiva da pesquisa com, também nomeada como “pesquisa colaborativa” (MIZUKAMI, 2003). Em linhas gerais, o que se pretende nessa lógica é tornar os professores produtores de seus projetos. Mesmo considerando que aqueles projetos produzidos por especialistas ofereçam maior riqueza em conteúdo, as produções dos professores, realizadas por meio da pesquisa colaborativa, contribuem mais para mudanças efetivas na sala de aula. Ao longo do processo de pesquisa, os professores vão mudando suas concepções enquanto mudam as práticas na sala de aula. Conseqüentemente, mudam seus interesses e perspectivas pela a formação continuada (FREITAS & VILLANI, 2002).

O interesse de especialistas em localizar seu campo de estudo no sistema público de ensino está naturalmente condicionado, entre outros fatores, pela abertura de acesso direto à sala de aula, sem burocracia. No caso do sistema privado, a relação é mais delicada. Pode envolver questões de natureza econômica, sobretudo, quando se trata de consultoria e ministração de cursos na escola.

No sistema de ensino privado a viabilidade da institucionalização da formação continuada encontra maior dificuldade. Além de ser autofinanciada, a formação continuada nesse contexto encontra, também, dificuldade de acesso aos especialistas das Universidades, disponíveis, primeiramente, para atender ao sistema público de ensino. Uma vez que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica não contempla as escolas particulares, diretamente. Entretanto, de acordo com o disposto no Artigo 63, Inciso III, da

LDB/1996, a manutenção de programas de formação continuada por Instituições de Ensino Superior não está limitada ao sistema público de ensino.

De acordo com Artigo 67, Inciso II, da LDB/1996, a institucionalização da formação continuada no sistema de ensino privado, não é uma exigência legal. Cabem às escolas, de acordo com seus interesses, instituí-la, ou não, em suas instalações. Contudo, torna-se cada vez mais difícil encontrar professores que atendam às demandas requeridas pela escola.

As demandas referentes à escola são cada vez mais crescentes. Hoje, requer-se do professor uma maior capacidade de atuar numa realidade altamente heterogênea e de desenvolver as mais diversas situações de ensino; de atender os diferentes ritmos, interesses e formas de aprender; de promover a auto-estima, o respeito mútuo e as regras de convivência; de dar significado científico, social e cultural para aquilo que é ensinado (LIMA, 2005, p. 19).

Antecipando-se a essa demanda, o Colégio Presidente⁷⁴ é uma das poucas instituições de ensino privado no país que investe na qualificação profissional de seus professores⁷⁵. Sua proposta de formação continuada tem como pressuposto básico a formação do profissional com o perfil desejado pela Instituição. No entendimento do Diretor-Geral, isso implicava reservar tempo e espaço nas instalações da escola, com carga horária remunerada prevista, além das atividades docentes de sala de aula. Para a Coordenadora Pedagógica Geral, ao professor caberia participar dos trabalhos com uma postura investigativa e refletir sobre a sua prática de tal forma a tomar decisões coerentes com as intenções educacionais da Instituição. A participação dos professores nas chamadas “reuniões de formação” é obrigatória.

⁷⁴ Nome fictício para resguardar a verdadeira identidade da escola. Foi parceiro no desenvolvimento da pesquisa que resultou esse trabalho.

O Colégio Presidente investe, ainda, no custeio de cursos externos para seus gestores e, no período de 2000 a 2004, investiu no apoio logístico da Escola da Vila⁷⁶ ao projeto. Essa parceria levou o Colégio a tornar-se pólo de referência e núcleo de capacitação profissional daquela instituição, a partir de 2004.

Em 2004, a partir do projeto de pesquisa que originou este trabalho, firmamos uma parceria entre o Colégio e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência da Universidade de Brasília (UnB), baseados nos princípios da pesquisa colaborativa, para reestruturação da proposta de formação continuada do Colégio (sem ônus para ambas as partes).

No próximo capítulo, você vai conhecer a história dessa parceria, que resultou em mudanças na pessoa do professor que mudou a profissão do professor, a partir de uma nova identidade. Nos termos de Goodson (1995), “passaram do professor-como-profissional ao professor-como-pessoa” (p. 73).

⁷⁵ Desde 1991, desenvolve atividades voltadas para formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 2000, expandiu as atividades de formação para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

⁷⁶ Esta escola, localizada na cidade de São Paulo-SP, é referência nacional pelo pioneirismo na formação continuada de seus docentes (<http://www.vila.org.br>).

FORMAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO: PROJETO-PILOTO

Inicialmente, a Direção do Colégio reuniu todos os seus professores, coordenadores e diretores, para assistirem à apresentação de nossa proposta, que tinha como objetivo o desenvolvimento, em colaboração, de um instrumento de reflexão da prática docente e da formação profissional continuada.

A proposta, na verdade, foi mais um convite do que a proposição de um plano de ação ou de um projeto de pesquisa. Com o consentimento de todos os presentes, solicitamos a reunião dos professores (aproximadamente 60, entre professores, coordenadores e diretores) em grupos de até 10 integrantes, com um representante eleito internamente. A Equipe de Direção resolveu constituir um grupo à parte. Distribuímos aos grupos, uma atividade para levantamento de suas concepções espontâneas sobre alguns conceitos relevantes para o início do trabalho.

A seguir a transcrição da atividade inicial proposta:

1) Apresentar, por escrito e oralmente, como o grupo concebe:

a) Educação;

b) Processo ensino-aprendizagem; e, nesse âmbito,

- i) O papel do aluno;
- ii) O papel do conteúdo;
- iii) O papel do professor,

2) Com base nessas concepções, qual o papel da formação do professor?

3) A título de exercício, solicita-se que o grupo elabore um fluxograma em que sejam representados, em círculos, os componentes da formação e da atuação do professor e, nas ligações entre os círculos, as relações que se estabelecem entre cada componente (ex: "o que requer", "o que possibilita", "o que resulta em" etc.)

Nos grupos, os professores debateram suas concepções, individuais e espontâneas, para juntos, tentarem elaborar respostas às questões descritas na atividade inicial. As respostas deveriam representar o ponto de vista do grupo. Ao final, todos os representantes dos grupos foram convidados a apresentar as respostas e o fluxograma de seu grupo, a todos. Foram disponibilizados, pela Direção, materiais para que os representantes colocassem os fluxogramas em transparências. Durante a apresentação dos representantes houve comentários de professores, inclusive de outros grupos, sobre as concepções que estavam sendo expostas. O professor representante da UnB, nosso orientador, intermediou a discussão.

Nesse momento, um clima de debate permeou a reunião, extrapolando-se o tempo de encerramento. Diversos pontos de vista, inclusive contraditórios, acalorou a discussão. Foi aí que nosso orientador sugeriu encerrar a reunião, e que as respostas dos grupos fossem disponibilizadas a nós, para tentar elaborar um texto que reunissem as concepções dos professores compiladas dessa atividade.

Na reunião seguinte, o texto resultante das concepções dos professores foi apresentado a todos, com auxílio de um equipamento retroprojeter. A leitura coletiva foi intermediada pela negociação, entre todos, daquilo deveria ser acrescentado ou retirado do texto. O resultado final foi um texto colaborativo que caracterizou as concepções gerais dos professores do Colégio Presidente. Ao final, sugerimos a elaboração de um fluxograma representativo do texto colaborativo. Dos professores veio a idéia de alguns voluntários encarregarem-se da tarefa, juntamente conosco.

Durante a negociação do trecho do texto relacionado à concepção de formação continuada, a discussão ficou mais acalorada ainda. De modo sutil, os professores protestaram sobre a forma como estava sendo conduzido o trabalho de

formação continuada na escola. Um fragmento da resposta de um grupo foi reelaborado na discussão e colocado no final do texto colaborativo.

Uma questão importante é saber o que o professor quer saber, o que ele também considera essencial para a sua formação.

A ênfase dada a esse fragmento caracterizou um quadro problemático na relação entre os professores e a proposta da escola. O trabalho era organizado pela Equipe de Direção que, de acordo com os objetivos da Proposta Pedagógica, selecionava temas na literatura para estudos nas “reuniões de formação”. A permanência do professor na escola estava condicionada à participação dele no trabalho de formação continuada da escola. Pelo que consta, no final do texto colaborativo, os professores estavam reclamando de um trabalho imposto, condicionado ao emprego e, que não atendia as suas necessidades. Portanto, desinteressante.

Dois professores se voluntariaram para a elaboração do fluxograma representativo do texto colaborativo. Na reunião seguinte, o fluxograma foi apresentado e, como já representava as concepções gerais dos professores, não houve maiores comentários. Nessa reunião, os professores estavam mais cautelosos sobre o que poderiam e o que não poderiam dizer em um espaço coletivo, com a presença de superiores hierárquicos. O silenciamento do grupo motivou a constituição de um grupo de trabalho piloto (GP), formado por professores da escola, por nós e por nosso orientador. Fomos imbuídos da finalidade de elaborar uma proposta que fosse capaz de reverter o quadro de aparente resistência do professores em participar do trabalho proposto pela escola. Tornava-se necessário construir um ambiente de cumplicidade e confiança entre os integrantes do grupo de trabalho, em que os professores não tivessem resistência em revelar o que

entendessem não saber, que possibilitasse discordância pública, nos quais não tivessem resistência em se expor, em partilhar problemas, discutir conhecimento tácito, e em experimentar soluções.

1. – Estranhos no ninho!

O grupo de trabalho piloto (GP) foi formado, inicialmente, por 10 voluntários, sendo quatro deles professores com função de Coordenador Pedagógico. No entanto, houve a compreensão da Direção da escola de que os coordenadores não deveriam participar, devido às demandas administrativas. Antes mesmo do início das atividades de pesquisa do grupo-piloto, outros seis professores passaram a integrar voluntariamente o grupo. Assim, o GP ficou constituído por: três professores de Química (Alan, Lúcia e Emerson⁷⁷), quatro professores de Geografia (Joana, Ronaldo, Pedro e Maria), dois professores de Biologia (Paulinho e José), um professor de Língua Portuguesa (Renan), um professor de História (João) e um professor da UnB (Ricardo, nosso orientador).

O Colégio privilegia uma reunião semanal⁷⁸ para a Coordenação Pedagógica. Em uma semana acontece a coordenação designada por “Reunião de Área”. Na outra semana, a formação continuada, designada por “Reunião Geral”.

A Direção da escola cedeu para o grupo-piloto o período das reuniões gerais, também denominadas de “reunião de formação”. Excepcionalmente, algumas

⁷⁷ Os nomes de todos os integrantes do GP são fictícios, exceto do autor e do orientador desta dissertação.

⁷⁸ As reuniões, com duração de 2,5 horas, acontecem em turno noturno e em dia fixo. Os professores são remunerados proporcionalmente a hora-aula.

reuniões foram canceladas, devido a demandas administrativas e/ou pedagógicas da escola.

No início do trabalho, a presença de um professor da Universidade de Brasília (nosso orientador), e a nossa, acabou causando certa impressão, como a de “estranhos no ninho”. Olhares de desconfiança caracterizaram um tom de resistência na primeira reunião do GP. O professor Renan relatou como se sentiu.

Eu cheguei no grupo, imagina, né, com um pouco menos de um ano de experiência de escola, com esses caras aqui, o Emerson gravando num gravadorzinho. “Pessoal, vou gravar tá bom!”. E tal. [...] aí eu olhei assim pro... acho que foi pro Paulinho, né, [...] aí eu falei para o Paulinho..., aí eu virei pro Paulinho e falei: pô Paulinho, imagine se esse negócio..., né, se a gente falar besteira aqui..., chegar no professor Mário (Diretor-Geral do Colégio)..., chegar na Consuelo (coordenadora de Língua Portuguesa)..., a gente tá enrolado com isso aí... (ES-08/GARI/Re/16122005/TM3).

A presença de um professor da Universidade de Brasília (UnB) também deixou a impressão de que fôssemos apresentar um plano de curso, com todas as atividades a serem desenvolvidas por eles, e a bibliografia a ser usada. Por essa razão dedicamos o primeiro encontro para que todos falassem de suas expectativas e para que esclarecêssemos a natureza do trabalho que estávamos iniciando.

Em ambientes coletivos, os professores desenvolvem mecanismos sutis de resistência e prudência, como garantia de “não invasão de seus (não)saberes” (LIMA, 2005). Recolhem-se em atitude de solidão e isolamento para garantir a “invisibilidade” de seu trabalho, sobretudo em relação às suas deficiências e fragilidades. A invisibilidade em ambientes coletivos constitui-se a partir de estratégias discretas para não ser notado. Uma delas é cumprir as atividades com se pede.

Percebemos, desde o início do trabalho, sentimentos de desconfiança, medo de expor e resistência ao trabalho. Medo do julgamento de seus pares, de exporem ao público o seu “avesso” – aquilo que o professor guarda para si e não partilha com seus pares, muito menos com superiores hierárquicos.

Por isso, iniciar com a exploração direta das práticas dos professores pode ser um erro, quando se pretende criar um ambiente de confiança e cumplicidade. Expõe aspectos de maior vulnerabilidade do professor. Fatos que demonstram erros, limitações e fragilidades profissionais compõem um conjunto de coisas que menos queremos divulgar, ao contrário guardamos a sete chaves. Iniciar o trabalho pela prática ocorrida em sala de aula pode dificultar ainda mais a colaboração, onde se pretende reduzir as desigualdades entre os atores (GOODSON, 1995).

Pretendíamos desenvolver um instrumento de reflexão da prática docente e, em seu próprio desenvolvimento, viabilizarmos uma proposta de formação continuada. Por isso a prática docente deveria estar no centro do processo. Com receio de retornarmos à lógica da pesquisa *sobre*, evitamos tratar diretamente da prática. Na lógica da pesquisa com, o professor é o centro, mas não como objeto de pesquisa ou do trabalho do formador. Na pesquisa com, o professor é autor e protagonista do estudo de si, de sua formação.

Uma alternativa encontrada para contornar essa dificuldade foi abordar o trabalho do professor no contexto da sua vida escolar e profissional (GOODSON, 1995). Como se tratava de um trabalho coletivo, tínhamos que superar os problemas de desconfiança entre os integrantes do grupo.

Sugerimos, ao final da primeira reunião, elaborarmos um memorial da nossa história de vida escolar, acadêmica e profissional, para partilharmos, na próxima

reunião, somente aquilo que quiséssemos. No memorial descreveríamos aspectos positivos e negativos da nossa história.

Tínhamos fundado um grupo de trabalho, mas qual seria seu estatuto? Que característica o diferenciaria dos demais? Não havia, ainda, uma identidade do grupo. Nossas expectativas em relação à natureza do trabalho que se pretendia ainda eram conflitantes.

2. – Reconstruindo o ninho

Um trabalho colaborativo pressupõe, pelo menos, concordâncias entre seus integrantes sobre a natureza do trabalho, e mais ainda, sobre o(s) motivo(s) para fazerem parte do grupo. Aquilo que caracteriza o grupo, que identifica seus integrantes com o trabalho desenvolvido nele e por ele.

Estamos falando da identidade do grupo. No início éramos como um aglomerado de professores com intenções divergentes sobre o trabalho. Nossas diferenças dificultavam o engendramento do trabalho. A resistência em nos expor ao grupo, mantinha-nos à “certa distância” uns dos outros. A construção da identidade do grupo dependia de confiança e cumplicidade entre os integrantes do grupo, e vice-versa.

Identidade, segundo Ferreira (1995), são “os caracteres próprios e exclusivos duma pessoa”. Não é um produto dado *a priori*. São atributos constituídos ao longo da vida, e que caracterizam e diferenciam uma pessoa de outra. Por isso, a

identidade do GP não poderia ser dada no início. Ao logo do trabalho, o grupo foi se diferenciando dos demais grupos de professores.

Enquanto que a identidade indicava aspectos exclusivos do grupo, a identificação dos integrantes do grupo com esses aspectos consolidava a afinidade entre nós. Identificar-se com significa “perceber a afinidade própria com pessoa ou grupo” (FERREIRA, 1995). A identidade do grupo se constituiria enquanto se urdisse a afinidade entre nós.

Na reunião seguinte, após a inauguração do GP, iniciamos o partilhamento de nossos memoriais. Para valorizar a fala de todos, consumimos cinco reuniões com essa atividade.

Iniciamos o partilhamento do memorial e, como esperávamos, os primeiros não foram nada detalhistas, haja vista o ainda “estranhamento” dos membros do GP. Porém, enquanto o outro narrava a sua história, aconteceu de nos vermos na história dele e, de volta em nossa história, revelarmos eventos que antes resistíamos em revelar. Esse movimento de identificação com o colega não só inspirou confiança, como também nos possibilitou enxergarmos a nós mesmos, e o acontecimento narrado, de outro lugar, pela ótica do outro.

Enquanto ouvíamos a narrativa da história do outro, contemplamos sua história e nos colocamos no lugar dele. Começávamos a conhecer o colega “por dentro” e o contexto da sua vida, as pressões que ele sofreu. Sem perdermos o lugar de fora da história do outro, criamos uma imagem estética dele que, em larga medida, era nossa também. Não tínhamos esse excedente de visão, quando narramos a nossa própria história. Tudo isso foi possível, porque os outros nos ajudaram a nos tornar o outro de nós mesmos, que não coincide conosco e está fora do acontecimento que vivemos. Nos termos de Bakhtin, os outros nos ajudaram a

sair do lugar de “herói” para o lugar de “autor”. Nesse sentido tornamos autores-criadores da estética da nossa vida estudantil e da nossa prática docente (BAKTHIN, 1997).

Diante do espelho percebemos uma imagem que não representa a nós mesmos no cotidiano da vida. O que vemos diante do espelho é o nosso aspecto físico, e não a nós mesmos em nosso aspecto físico (BAKTHIN, 1997). Nossa imagem refletida no espelho não é uma obra estética. Representamos uma imagem distorcida de nós. Posamos para o outro e vemos apenas aquilo que desejamos ou o que não desejamos ver, mas não para nós mesmos, e sim para os outros (BAKTHIN, 1997).

No GP, os outros se constituíram para nós como a um *espelho* sem superfície refletora. O acontecimento que este *espelho* nos mostrou não coincidia conosco, e pudemos englobá-lo em um todo acabado.

O espelho sem superfície refletora demonstrou o fenômeno da refração⁷⁹, e a imagem produzida pôde ser vista por dentro do *espelho*.

Por dentro do *espelho*, o professor viu sua indiferença pelo aluno, e todo um cenário de fundo, que antes não percebia. Os problemas do aluno também eram seus problemas, vividos no passado. O professor Alan relatou como se viu perante o grupo.

Após a leitura e os comentários do grupo, eu achei que meu conceito a respeito da importância do projeto foi subestimada. Hoje, vejo que este projeto está, realmente, me ajudando na construção diária da minha profissão.

Como já havia descrito, as etapas 1 e 2 [escrita e partilhamento do memorial] foram muito dolorosas, porém, me ajudaram a perceber

⁷⁹ Modificação da direção de propagação de uma onda que incide sob uma interface entre dois meios e prossegue através do segundo meio (FERREIRA, 2004). É o que observamos quando mergulhamos um lápis obliquamente em um copo transparente, contendo água. Veremos o lápis como se estivesse quebrado. Em nossa analogia, a interface entre os meios, ar e água, seria o espelho sem superfície refletora.

em meus alunos crianças/jovens passando por situações semelhantes às nossas e precisando do mesmo apoio que nós precisávamos, mas, principalmente, percebi em mim a mesma indiferença que tanto me magoou.

Este projeto está me ajudando a ser mais humano, mais gentil e, finalmente, mais “educador” e menos “professor de” Química (ES-03/REI/AI/06042005/TM1,2,4,9).

Os outros no GP constituíram-se em instrumentos que nos tiravam de nosso lugar, para fora do acontecimento que narrávamos, para outro lugar, de onde criamos uma nova imagem de nós e do narrado, e um novo sentido para a vida que vivíamos e estávamos a viver. Essa nova imagem constrangeu-nos a mudar nossa prática, não no sentido de métodos e técnicas, mas no sentido de humanizá-la.

Nos relatos dos professores, eles autorizaram, espontaneamente, o acesso à suas práticas. A presença de um pesquisador externo e um mestrando não intimidava mais os professores, que começavam a abordar a prática de cada um ocorrida na sala de aula, inclusive a nossa e a de nosso orientador.

Estabelecida a identidade, instaurado um clima de confiança mútua e de cumplicidade, nosso grupo estava pronto para avançar no trabalho de reflexão sobre a própria prática docente. Começamos a devotar os mesmos propósitos, os mesmo destinos (LIMA, 2005). Nossa prática docente não poderia permanecer a mesma. Aliás, durante a partilha dos memoriais já acontecia algumas mudanças na prática de sala de aula, porque antes estava acontecendo uma mudança na vida do professor. Não apenas uma mudança de “pele⁸⁰” (NÓVOA, 1995), mas de vida. Em suma uma mudança do “professor-como-profissional” para o “professor-como-pessoa” (GOODSON, 1995, p. 73). Vejamos um fragmento do depoimento do professor Pedro, quando relatou o que aconteceu com ele na sala de aula, depois da experiência vivenciada no GP:

⁸⁰ Nóvoa usa esta metáfora para se referir à adesão do professor a “questões de moda”.

[...] São inúmeras as experiências compartilhadas dentro do “GP”, mas cada uma delas me ajudou a desenvolver minha paciência com os erros ou falhas dos alunos, e mesmo com as minhas. Acredito que encontrei no “GP”, respostas que ainda não havia tido anteriormente. Recentemente, por exemplo, colegas do grupo me fizeram ver que eu sou, antes de tudo, um “educador”, e não um “punidor” de alunos. [...] sinto-me melhor por humanizar o meu trabalho [...].
E agradeço muito, pelo trabalho de formação do Colégio Presidente e pela oportunidade grandiosa de pertencer a um grupo de pessoas, que com muita união e trabalho, me ensinaram a melhorar. Aliás, a primeira pessoa que o Grupo-Piloto me ajudou a “educar” fui EU MEU MESMO (ES-06/REI/Pe/22102005/TM2).

A experiência com o memorial não encerrou com a escrita de nossas histórias pessoais e profissionais. Pretendíamos, ainda, consolidar a identidade e a confiança entre nós, com um clima de cumplicidade de nossas ações docentes. Sugerimos que cada um escrevesse um episódio vivenciado em sala de aula, considerado problemático.

Mas por que escrever, e não narrar o episódio diretamente no grupo?

A prática da narrativa escrita possibilitaria organizar e sistematizar a experiência vivenciada, de modo a facilitar, caso quisessem, o partilhamento com os colegas. Gauche (2001), referindo-se à Cunha (1997)⁸¹, explicita que a autora entende que a

narrativa tem capacidade de provocar mudanças no modo como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros. Ao tomar distância do momento da produção da narrativa, “ouvindo-se” [...], é possível ao sujeito ser capaz de teorizar a própria experiência. Entendemos que “teorizar” significa sistematizar as próprias idéias em um modelo teórico-auto-interpretativo, possibilitando, assim, a desconstrução de certezas e a compreensão interpretativa de sua própria construção subjetiva no contexto sociocultural no qual se insere (GAUCHE, 2001, p. 97)

⁸¹ CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v.23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997. Apud Gauche (2001).

Enquanto falamos de nossas experiências, descrevemos aquilo que está posto à nossa frente, e a auto-interpretação, neste caso, contempla uma visão muito limitada do acontecimento (visão de *herói* – BAKTHIN, 1997).

Quando escrevemos sobre o que estamos fazendo, como profissionais, racionalizamos a vivência – “o que antes tinha uma natureza emocional e afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se mais manejável” (ZABALZA, 2004, p. 18). A organização sistemática das produções escritas possibilitaria o aprofundamento de auto-compreensão, se considerada uma prática analítica reflexiva (p. 27). Mas, será pela ótica de alguém, situado fora de nós, que teremos uma visão do acontecimento com um todo (BAKTHIN, 1997).

Denominamos essa atividade como “problematizando a prática”. A dinâmica do trabalho ocorreu da seguinte maneira: relatamos, por escrito, um evento ocorrido na sala de aula e, em seguida, fizemos uma análise reflexiva sobre o mesmo, também por escrito – o objetivo era nos auto-questionarmos; depois, escrevemos um novo evento e passamos o relato às mãos de um colega, de modo anônimo, para que o mesmo questionasse o lido; em seguida, recebemos os questionamentos escritos, para tentarmos responder às perguntas a nós dirigidas; por fim, narramos o registro completo no grupo, para uma reflexão colaborativa sobre o mesmo. O objetivo de tudo isso era oferecer ao autor do registro uma visão de alguém externo aos acontecimentos.

De acordo com Bakthin (1997), o *eu* é aquele que vive o mundo aberto do acontecimento ético. Por definição, o *eu* não pode completar-se por dentro. Só o *outro* é aquele que está em nosso nascimento e em nossa morte, por isso, o acabamento estético só poderá vir de fora.

Com isso, Bakhtin demonstra que aquilo que estamos limitados a ver pela posição que ocupamos pode nos ser dado pelo outro, situado fora de nós. Esse *excedente de visão* (exotopia) que o outro nos proporciona é o que possibilita o distanciamento da nossa ação docente e uma reflexão que inclua o fundo para o qual damos as costas.

Encerramos essa atividade com a sugestão de fazermos uma nova reflexão do episódio narrado, agora, individual. A organização de todos os escritos individuais foi dando forma ao que mais tarde denominamos “porta-fólio da prática docente”.

Tivemos muita resistência em escrever os episódios, as questões, as respostas e as reflexões, não porque desconfiávamos dos colegas, mas por falta de hábito. Parece um paradoxo o professor não ter o hábito de escrever, porém, percebemos essa dificuldade presente na maioria de nós, e precisávamos exercitá-la.

Nessa atividade, mesmo com a visão dos colegas, externa ao acontecimento narrado, não conseguimos ampliar nossa visão sobre os acontecimentos que relatamos, porque neles, o outro coincidia conosco. As situações problemáticas relatadas, também eram por nós vivenciadas do mesmo lugar. Nesse caso, os outros se constituíram para nós, como a um espelho comum, onde vimos apenas o nosso reflexo. O lugar do “autor” não pode coincidir com o lugar do “herói”. É uma condição básica para a criação estética (BAKHTIN, 1997).

Percebemos que “o outro era um como nós” (Brandão, 2003, p. 55). Então, onde encontrar um ponto de apoio, que possibilite a nós, esse excedente de visão sobre a nossa prática, e que não vemos de onde estamos? Foi aí que entendemos que, quando a vivência num grupo esgotava a possibilidade de ponto de apoio fora

do acontecimento, como o ocorrido nessa atividade, o professor poderia encontrá-lo na literatura. Em um outro, externo ao grupo.

Nas publicações de pesquisas, por exemplo, na seção “Relatos de Sala de Aula” da Revista Química Nova na Escola, o leitor poderá encontrar um evento ocorrido em sala de aula e se identificar com aquele professor e, de volta em seu lugar, “ler sua sala de aula” com o excedente de visão proporcionado do “lugar do autor” do artigo. Nesse caso, o autor do artigo se mostra como a um *espelho* sem superfície refletora, porque não coincide com o leitor.

Durante o partilhamento dos episódios, fomos percebendo muito “eu acho isso... eu acho aquilo”. Este seria o “saber ingênuo” de que Freire (2002, p. 34) se refere, ao considerar a falta de “curiosidade epistemológica” do professor em relação à sua prática. Sentimos a necessidade de compreendermos a complexidade dos eventos que trazíamos para o grupo. Nossas respostas espontâneas se mostravam insuficientes, e um sentimento de angústia e inquietação permeou o grupo. O sentimento de impotência frente à urgência exigida na sala de aula, de se decidir no aqui e agora, condicionou alguns colegas a direcionar a responsabilidade para outras instâncias (Direção da escola, família, Governo). A problematização da nossa prática docente não pôde ficar mais no campo dos “achismos”. O “diálogo” com referenciais teóricos, sobre os problemas elaborados, era uma necessidade do grupo. O papel da teoria não era mais uma demanda externa para o professor, mas uma necessidade que advinha do próprio trabalho docente.

Iniciamos uma nova atividade, que denominamos “teorizando a prática”. Precisávamos conhecer um caso em que a teoria explicava um determinado problema de sala de aula. Sugerimos, então, a leitura coletiva do artigo de Santos & Mortimer (1999).

A atividade anterior, que envolveu a escrita de um evento problemático da sala de aula (descrição da problemática), o questionamento do outro (problematizando a prática) e a reflexão colaborativa, acabou sendo caracterizado como o início de um processo de teorização da prática docente (CUNHA, 1997)⁸². Porém, faltavam elementos críticos nos questionamentos do outro e na reflexão colaborativa, que deveriam vir a partir de um “diálogo” com outros, externos ao grupo, em uma revisão bibliográfica sobre os problemas que tentávamos formular. A necessidade de ancoragem em referenciais teóricos foi sentida por todos, a partir dessa leitura.

As respostas aos questionamentos revelaram a limitação da visão de quem está imerso no acontecimento aberto da sala de aula. Só alguém situado fora do acontecimento e, sobretudo, com um excedente de visão que engloba o professor e o acontecimento, é que poderá ampliar a visão sobre os mesmos em um todo acabado (BAKTHIN, 1997). Contudo, este alguém precisa também englobar a consciência do professor e, para isso, um alguém (outro) qualquer não terá acesso àqueles setores mais vulneráveis do professor – a prática ocorrida na sala de aula (GOODSON, 1995). O outro tem que ser um alguém autorizado (BAKTHIN, 1997). Aqui entra o papel do grupo colaborativo como o outro autorizado, mediado por outros, externos ao grupo (autores de publicações de estudos especializados).

Depois da leitura e discussão do texto, o grupo percebeu que dar respostas às questões complexas, como aquelas que elaboramos, não poderia ser uma atividade espontânea. Envolveria um trabalho rigoroso de estudo (pesquisa). Aqui

⁸² CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v.23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997. Apud Gauche (2001).

abrimos um parêntese para entramos na polêmica do conceito de professor pesquisador.

André (2001) analisa essa polêmica e sugere que, para não se correr o risco de banalizar esse conceito, “é preciso esclarecer de que professor e de que pesquisa se está tratando” (p.58). Em relação ao professor regente da Educação Básica, é necessário se pensar em condições mínimas de trabalho. Se tratar da pesquisa acadêmica, o professor nesse seguimento de ensino, de modo geral, não foi preparado para fazer pesquisas. Certamente, para o professor nessas condições, atribuir o conceito de professor pesquisador seria um equívoco.

A tarefa de ensinar, por si só, reserva ao professor uma atitude inquiridora, de buscar compreender a complexidade da dinâmica que se desenrola na sala de aula, para nela atuar conscientemente. Segundo André (2001), isso não é confundir pesquisa⁸³ com ensino, estes se “articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciam” (p. 58).

Freire (2002) sugere que ensinar exige pesquisa. Para tal, a “curiosidade ingênua”, característica do saber de senso comum, deverá ir se tornando “metodicamente rigorosa” naquilo que ele nomeia de “curiosidade epistemológica” (p. 32). Nesse sentido, imbuído de “curiosidade epistemológica”, o professor encontrar-se pesquisando enquanto ensina, mas não a pesquisa acadêmica. Assim, Freire demonstra a articulação entre o ensino e a pesquisa:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 32)

⁸³ André se refere à pesquisa acadêmica.

Formar o professor pesquisador não é o mesmo que torná-lo pesquisador profissional na Educação Básica, mas um profissional pela pesquisa (Demo, 1998). Educar o professor pela pesquisa parece ser uma alternativa capaz de conferir a ele essa “curiosidade epistemológica”, que Freire se refere.

Uma maneira de educar o professor regente, nessa perspectiva, é a pesquisa colaborativa. Não no sentido de colocá-lo sentado em uma sala de aula para ensiná-lo técnicas de pesquisa ou metodologia científica. É necessário ao professor querer, sentir necessidade. Depoimentos dos integrantes do GP demonstram um caminho com os outros, nesse sentido. Na pesquisa colaborativa, o pesquisador externo à escola, mesmo sendo mais um integrante do grupo de pesquisa, poderá assumir o lugar do outro quando esgotar o distanciamento proporcionado pelos outros professores da escola.

Cochran-Smith (2003)⁸⁴ corrobora a possibilidade de educar o professor pela pesquisa com.

Assumir a pesquisa como forma de estar profissional significa que professores e futuros professores trabalhando em comunidades de pesquisa para gerar conhecimento local, perspectivar e teorizar a sua prática, interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa dos outros. (p. 129).

O sentimento de impotência para entender situações tão complexas, com aquelas que ocorrem na sala de aula, para nelas intervir, trouxe inquietações no grupo. A necessidade de estudá-las emergiu desse quadro. O “espírito” colaborativo desenvolvido pelo grupo indicava o início de uma pesquisa colaborativa. Um estudo metodicamente rigoroso sobre a própria prática docente, onde o professor assumia o papel de sujeito e objeto da pesquisa. A distância entre pesquisador e pesquisado

⁸⁴ COCHRAN-SMITH, 2003, apud Ponte, 2005. A referência completa não foi citada pelo autor.

era suprimida pelo grupo, ou seja, o grupo constituía em um instrumento capaz de proporcionar ao professor ver-se à distância.

No momento de organização de um estudo “metodicamente rigoroso” sobre um determinado problema de sala de aula (pesquisa colaborativa), o grupo interrompeu suas atividades para se dedicar-se à preparação para apresentar sua experiência (projeto-piloto), no I Simpósio Interno do Colégio Presidente, como proposta de reestruturação organizacional do trabalho de formação continuada da escola.

A experiência vivenciada pelo GP, no período entre 2004 e 2005, possibilitou a formalização de um processo de constituição de identidade de um grupo de trabalho colaborativo na escola, que se mostrou como um instrumento de reflexão sobre a prática docente, conseqüentemente, de formação continuada (projeto-piloto). Esse processo constituiu-se na proposição feita ao colégio, intitulada “Caminhar para si no caminhar com: uma experiência formadora, uma proposta em construção”.

Em 2006, antes do início das aulas, o GP realizou duas reuniões com a Equipe de Direção e alguns coordenadores, para avaliação do projeto-piloto. Depois de intensas discussões, o projeto foi aceito.

Na formulação da proposta de implantação do projeto-piloto, o GP foi desfeito para constituir novos grupos de trabalho, envolvendo os demais professores da escola. No próximo capítulo, você vai conhecer como o projeto foi implantado na escola.

IMPLANTAÇÃO DO PROJETO-PILOTO NA ESCOLA

O grupo-piloto não escreveu o projeto a ser implantado na escola. Organizou a proposta no formato de um seminário. Nela, a preocupação estava em não definir, a priori, “os passos a seguir”. A intenção era norteá-la pela experiência vivenciada pelo GP. A pedido da Equipe de Direção, na proposta deveria envolver todos os professores da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A primeira versão da proposta foi apresentada exclusivamente para a Direção. Posteriormente, uma segunda versão foi elaborada com a participação da Coordenadora Pedagógica Geral, com ajuste de pequenos detalhes da primeira versão. Nela, a Direção assumiu a crítica feita pelo GP à situação atual do trabalho de formação continuada do Colégio. São elas:

- O planejamento do trabalho de formação é realizado exclusivamente pelos formadores.
- O trabalho de formação é prescrito aos professores pelos formadores.
- O motivo e o sentido do trabalho são definidos pelos formadores.
- Conseqüentemente, o projeto de formação é dos formadores, e não dos professores.
- Em decorrência, muitos professores vivem uma condição imposta.

A versão da proposta apresentada a todos os professores da escola contou com a seguinte estrutura:

Apresentação:

Foi relatada a crítica descrita acima. Nesse momento, perante todos, a Direção assumiu-a como autocrítica.

Objetivos Gerais:

- (Re)significar o conceito de formação continuada.
- (Re)definir a metodologia de trabalho formativo.
- Elaborar o Projeto de Formação Continuada de Professores do Colégio Presidente, no processo, e com a participação direta de todos os envolvidos.

Metodologia:

Construída no processo, e norteadada pela experiência do GP, envolverá três fases:

- 1) Constituindo a identidade dos grupos de trabalho.
- 2) Problematizando da prática docente.
- 3) Pesquisa colaborativa da prática docente.

Estratégia sugerida para o início:

- Formação de grupos multidisciplinares por adesão voluntária e por afinidade.
- Coordenação e representação dos grupos por pelo menos um integrante do GP.
- Grupos com no máximo 15 professores, em virtude do número de integrantes do GP.
- Reuniões quinzenais com duração de 2h efetivas.

Atividades propostas para a primeira e segunda fases:

Baseadas na experiência do GP foram sugeridas as seguintes atividades para a primeira e segunda fases:

- Escrita de Memorial (histórias de vida, escolar, acadêmica e profissional).
- Partilhamento dos memoriais com os integrantes do grupo (narrativa oral), seguida de reflexão coletiva.
- Relato escrito de situações problemáticas vivenciadas na sala de aula.
- Questionamento e comentários de outro colega do grupo sobre o relato.
- Respostas espontâneas aos questionamentos do colega.
- Partilhamento dos registros com o grupo, seguido de reflexão coletiva.
- Problematização de uma situação ocorrida na sala de aula, escolhida pelo grupo, dentre aquelas relatadas pelos professores.

Avaliação do projeto.

O Simpósio Interno, realizado anualmente, será o foro de debates sobre os resultados de trabalhos dos grupos de professores e de avaliação do projeto em construção.

Logo na reunião seguinte à apresentação da proposta para os professores, a Coordenadora Pedagógica Geral pediu para que fossem incluídos todos os professores da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental (28 professores). Os quatro grupos formados no dia da apresentação da proposta, contavam, agora, com 19 integrantes em média (GT1, GT2, GT3 e GT4). As equipes de Direção e Coordenação tomaram a decisão de constituírem um grupo exclusivo. Alegaram que poderiam inibir o engendramento do trabalho nos grupos de professores.

Durante o primeiro semestre do ano, os grupos de professores desenvolveram as atividades sugeridas para a primeira e segunda fases, exceto a problematização de práticas ocorridas na sala de aula. O grupo de coordenação (GT5) desenvolveu um trabalho à parte, sobre liderança, com nosso orientador.

Antes do início do segundo semestre, o GP e a Equipe de Direção fizeram uma reunião para avaliação da implementação da proposta. Na reunião, foram levantados diagnósticos das dificuldades encontradas na implementação do trabalho, e eleitas alguns possíveis causas. A partir desse diagnóstico foram propostas novas estratégias. A seguir, o diagnóstico e as possíveis causas, descritos na tabela 1:

Diagnóstico	Possíveis causas
I - Baixa assiduidade	<ul style="list-style-type: none"> • Esvaziamento de sentido do trabalho. • Falta/necessidade de maior diretividade e/ou esclarecimento da objetividade do trabalho. • Mecanismo de resistência e rejeição ao trabalho. • Problemas pessoais. • Conflito de perfis.
II - Falta de pontualidade (início e fim)	<ul style="list-style-type: none"> • Problema de transporte. • Falta de poder/autoridade institucional dos coordenadores dos grupos. • Mecanismo de resistência e rejeição ao trabalho.
III - Não envolvimento nas atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa assiduidade. • Superdimensionamento dos grupos.

IV - Conflito de perfis	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza do trabalho nessa etapa.
V - Baixo nível de identidade entre os integrantes do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Conseqüência natural dos fatos diagnosticados acima.

Tabela 1: diagnóstico da dificuldade de implantação do projeto-piloto e possíveis causas.

Diferentemente do projeto-piloto, a resposta dos professores à sua implantação na escola deu a entender que não eram autores. Da forma como estava sendo desenvolvido continuava caracterizado um trabalho prescrito.

As estratégias propostas nessa reunião, para tentar minimizar as dificuldades encontradas na implementação da proposta, foram as seguintes:

I. Redimensionamento dos grupos:

Foi sugerido que os grupos se dividissem em pelo menos dois subgrupos, com no máximo dez professores cada, preferencialmente, tendo como critério o segmento de ensino.

II. Inserção de pelo menos um Coordenador de Área em cada grupo:

Os critérios de inserção seriam definidos pelos grupos de professores.

III. Problematização de situações ocorridas na sala de aula e relatadas nas reuniões anteriores, seguida da elaboração de um plano de estudo/intervenção. (se necessário/possível, subdividir o grupo por tema de interesse):

Tendo em vista o agendamento do Simpósio Interno do Colégio, para o final do segundo semestre do ano, propomos aos grupos de trabalho (GT), que

organizem estudos de acordo com o interesse coletivo sobre aspecto que envolvam a sala de aula.

Na primeira reunião, ocorrida no segundo semestre, essas estratégias foram apresentadas aos professores, que relutaram para não dividir os grupos. Prosseguiram com o trabalho da organização das situações ocorridas na sala de aula, e relatadas nas reuniões anteriores, em temas gerais. Os professores ainda resistiram em definir os critérios para inserção dos coordenadores nos grupos. Na falta de critérios específicos, os grupos concordaram na escolha por sorteio. Cada grupo recebeu, em média, quatro coordenadores (e diretores).

Antes da segunda reunião, com a presença de superiores hierárquicos, sugerimos uma reunião de avaliação da inserção dos coordenadores nos grupos. Estiveram presentes, na reunião, os representantes dos grupos (integrantes do GP), coordenadores e diretores. A avaliação feita nessa reunião apontou pelo menos dois efeitos positivos: a resistência dos grupos em não se dividirem indicava a consolidação da identidade dos grupos, mesmo sem a participação de todos os professores (baixa assiduidade); e a aparente resistência dos grupos, em receber seus superiores hierárquicos, fez os coordenadores repensarem a relação que desenvolvem cotidianamente com os professores. A Coordenação saiu dessa reunião com duas decisões: não mais participarem dos grupos de professores e não interferirem no trabalho desenvolvido por eles; retornarem ao grupo exclusivo de coordenadores para estudarem a relação coordenador/professor.

Na reunião seguinte, os professores deram início ao complicado processo de elaboração de um problema de pesquisa, relacionado à sala de aula. Sugerimos que todo estudo, metodicamente rigoroso, precisa estar centrado em um foco específico.

Portanto, classificamos esse estudo metódico como pesquisa dos professores. Não estávamos preocupados em atender o rigor acadêmico. A intenção com o trabalho, que estava sendo implantado, era proporcionar, aos professores, momentos de estudos demandados pela sua própria prática docente, e não um trabalho imposto externamente. A ênfase em temas gerais como Motivação, Indisciplina etc., indicava a falta de clareza dos problemas vivenciados pelos professores na sala de aula. O estudo rigoroso dos dilemas que os professores trouxeram para o grupo seria uma possibilidade para terem maior clareza de seus problemas, e, assim, tornar-se viável um estudo sistemático, para a compreensão de tais problemas e, para neles intervir.

A dificuldade dos grupos, na elaboração dos problemas, demandou a nossa colaboração. Convidamos uma pesquisadora da Faculdade de Educação (FE/UnB) para falar, em um seminário, sobre os problemas em Ensino. Em outros momentos, nosso orientador e nós mesmos colaboramos com os grupos na delimitação dos problemas de pesquisa por eles elaborados.

Pretendíamos que os trabalhos resultantes da elaboração de problemas de pesquisa fossem apresentados no Simpósio Interno do Colégio, que sofreu mudanças organizacionais em decorrência da implementação da proposta que estava sendo (re)construída.

O Simpósio consistirá na apresentação de planejamentos de pesquisa dos diferentes grupos e subgrupos para 2007. A idéia é que as apresentações orais e escritas enfatizem: a) o problema de pesquisa; b) a problematização, que inclui uma revisão preliminar de literatura; e c) o planejamento da pesquisa, pelo grupo/subgrupo, para 2007.

Nesses termos, esperamos que o Simpósio seja propulsor do trabalho de pesquisa proposto na formação. Como lugar privilegiado para divulgação da versão

preliminar dos projetos, o Simpósio possibilitará contribuições valiosas vindas de colegas que certamente compartilham problemas semelhantes aos dos demais.

A implementação da proposta até aqui, apesar das dificuldades com grupos maiores, resultou em mudanças significativa na estrutura organizacional do trabalho de formação continuada do colégio. Apesar das demandas da sala de aula, notamos o engajamento de professores interessados em entender a complexidade do universo em que estão imersos, para nele intervir com maior possibilidade de mudança efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2002, p. 59)

A racionalização do trabalho docente, puramente em termos técnicos, acabou “impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional”, e instaurando uma crise na identidade dos professores (NÓVOA, 1995, p. 15). A busca por melhores métodos de ensino, a padronização da escola para atender ao ensino em “massa”, têm em si excluída uma condição básica do ensino: a interação humana (TARDIF, 2002). A natureza do objeto do trabalho docente é humana. No entanto, primar pela formação do profissional docente para, simplesmente, aplicar métodos e técnicas de ensino é condicioná-lo a transformar o objeto do seu trabalho em material. Conseqüentemente, nessa lógica, ao ser formado, não se levará em conta a pessoa do professor.

Este texto procurou descrever uma experiência de formação continuada de professores, em que se ousou inverter essa lógica. Nessa experiência, buscou-se produzir a vida do professor, enquanto se produzia uma nova identidade profissional. A mudança na pessoa do professor constrangeu-o a mudar sua prática na sala de aula, sobretudo, nas relações com seus alunos. Na lógica desenvolvida, o aluno não é mais um objeto, um número no diário, mas uma pessoa como o professor, como sonhos e emoções.

Contudo, essa mudança só foi possível, porque ao professor foi dada a oportunidade de colocar-se no centro de uma proposta de formação continuada, no seu ambiente de trabalho. Não como objeto, mas como sujeito, autor e protagonista da e na formação profissional de si. O grupo colaborativo constituiu-se em um instrumento que deslocou o professor de seu lugar, para fora do acontecimento que vive na sala de aula, para outro lugar de onde criou uma nova imagem de si e da sua prática. Um novo sentido foi produzido para a sua profissão e, conseqüentemente, para a sua formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** 2005, vol.13, n. 10, p.0-0. Disponível em <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-6954. Acesso em 15 set. 2006.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 07, nº 03. Porto Alegre, dez. 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a3.htm>. Acesso em 15 ago. 2006.

GAUCHE, R. **Contribuição para uma Análise Psicológica do Processo de Constituição da Autonomia do Professor**. 2001. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola**. 1997. 418 f. Tese (doutorado em ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In.: BARBOSA, R. L. L (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. O inteccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Ano 1, n. 1, p.107-131. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artimed, 2004.

APÊNDICE B – FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO

Local	Colégio Presidente
Data/hora	12 de maio de 2004 das 19h10min às 21h30min.
Ambiente/ contexto	sala de aula com cadeiras em círculo; participação dos professores de Química do Ensino Médio (Antônio, Alan e Raimundo), do Ensino Fundamental (Laura, Inês ...), do coordenador da disciplina (Antônio) e da nossa. Faltou uma professora, Márcia.
Assunto/ tema	Reunião de Área - Discussão sobre a avaliação da recuperação e do conteúdo para avaliação do próximo trimestre.
Descrição	<p>A reunião teve início com a discussão das professoras do Ensino Fundamental e do coordenador sobre um projeto para vistas dos alunos (três turmas de 8ª série) à UnB e ao Aterro Sanitário (Lixão da Estrutural). Ao final dessa etapa, uma professora comentava sobre uma solicitação de materiais e reagentes para aulas práticas e que não atendida. Dizia ainda que estava trabalhando, com os alunos, práticas de filtração, decantação, cromatografia e destilação.</p> <p>A discussão dos professores do Ensino Médio foi iniciada pelo Alan. Ele dizia que possui duas turmas em uma mesma classe de 1º ano (metade com notas de 8 a 10 nas provas e a outra metade como notas de 5 abaixo). O professor Alan fez queixas de falta de apoio do SOE. Em relação aos alunos do 2.º ano, reclamou daqueles que vieram de outras escolas (falta de pré-requisitos). Reclamou a falta de tempo para fazer planejamentos de aula, alegando "muita ZDP, muita avaliação; não estou fazendo planejamento; está saindo na base do improvisado".</p> <p>Em seguida, o coordenador passou a palavra para o professor Raimundo. Ele identificou um baixo rendimento/aproveitamento na turma 2.º "C" e do mal comportamento daqueles do 2º "D". Ele dizia: "esta turma é difícil; eles usam celulares durante a aula, lêem revistas..." O coordenador sugeriu levar tais casos à coordenação, mas o professor respondeu que prefere tentar resolvê-los, primeiro em sala, recolhendo esses materiais, andando pela sala, conversando, mais com os alunos.</p> <p>O professor Alan tomou a palavra para reclamar para o coordenador sobre a avaliação. Dizia ele: "existem professores que estão <i>abrindo as pernas</i>; a Química está ganhando fama de carrasco". Reclamou ainda da falta de ética profissional de colegas, ao comentarem com alunos as decisões de conselho. Continuando nas reclamações, disseram que as gincanas estão atrapalhando e até impedindo as aulas.</p> <p>Iniciou-se a discussão sobre a recuperação paralela. O coordenador perguntou: "como poderemos avaliar a recuperação paralela?". Um professor sugeriu um estudo dirigido, listas de exercícios(3). Para o Ensino Fundamental ficou acordado estas duas atividades, valendo 30% da avaliação e uma prova individual valendo 70%. [...]</p>

APÊNDICE C

Levantamento de concepções dos professores do Colégio Presidente

Tarefa proposta ao grupo

- 1) Apresentar, por escrito e oralmente, como o grupo concebe:
 - a) Educação;
 - b) Processo ensino-aprendizagem; e, nesse âmbito,
 - i) O papel do aluno;
 - ii) O papel do conteúdo;
 - iii) O papel do professor,
- 2) Com base nessas concepções, qual o papel da formação do professor?
- 3) A título de exercício, solicita-se que o grupo elabore um fluxograma em que sejam representados, em círculos, os componentes da formação e da atuação do professor e, nas ligações entre os círculos, as relações que se estabelecem entre cada componente (ex: "o que requer", "o que possibilita", "o que resulta em" etc.)

APÊNDICE D

Questionário aplicado à coordenadora geral e assistente pedagógica

O Contexto Escolar

1. Nome e endereço da escola.
2. Data e razão da criação.
3. Descrição da vizinhança onde a escola está inserida.
4. Como é vista pela comunidade.
5. **Projeto Político Pedagógico da Escola**
 - 5.1. Projeto político pedagógico: descrição sucinta da organização, execução e avaliação do trabalho escolar.
 - 5.2. Qual a participação dos professores e da comunidade na construção PPP?
 - 5.3. Qual(is) é(são) o(s) objetivo(s) da escola?
6. **Projeto de Formação Continuada de Professores**
 - 6.1. Organização e execução do trabalho:
 - 6.2. Recursos humanos:
 - 6.2.1. Gestor(es) do projeto; participação nas atividades:
 - 6.2.2. Coordenador(es) do projeto; atividades desempenhadas:
 - 6.2.3. Colaboradores; atividades desempenhadas:
 - 6.3. Recursos materiais:
 - 6.3.1. Espaço físico:
 - 6.3.2. Mobiliário; recursos de áudio-visual:
 - 6.3.3. Acervo de livros:
 - 6.3.4. Materiais de expediente; fotocopiadora (disponibilidade):
 - 6.4. Há quanto tempo o projeto está em execução? Qual é carga horária?
 - 6.5. Qual(is) mudança(s) que o projeto já sofreu? (se houver):
 - 6.6. Qual é a avaliação do projeto? Como ela é feita?
7. **Alunos**
 - 7.1. Número total; total de alunos por série:
 - 7.2. Forma de ingresso:
 - 7.3. Evasão:
8. **Horário de funcionamento**

- 8.1. Número de turnos e de séries por turno:
- 8.2. Número de aulas por turno e tempo de aula:

9. Recursos humanos

9.1. Apoio técnico

- 9.1.1. Assistente de direção:
- 9.1.2. Coordenação – carga horária:
- 9.1.3. Formação do coordenador e atividades que desempenha:
- 9.1.4. Orientação educacional:

9.2. Professores da escola

- 9.2.1. Quantidade; quantidade por área de ensino e por disciplina:
- 9.2.2. Situação funcional:
- 9.2.3. Jornada de trabalho:

9.3. Secretaria

- 9.3.1. Quantidade de funcionários:
- 9.3.2. Relacionamento com os professores:
- 9.3.3. Relacionamento com os alunos:

9.4. Segurança e manutenção

- 9.4.1. Serventes:
- 9.4.2. Porteiro:
- 9.4.3. Apoio técnico:

10. Dependências da escola

- 10.1. Laboratórios – funcionamento:
- 10.2. Biblioteca – acervo e funcionamento:
- 10.3. Informática – funcionamento. Tem acesso à Internet?
- 10.4. Sala de professores:
- 10.5. Quantidade de salas – condições:
- 10.6. Sanitárias – condições:
- 10.7. Lanchonete:
- 10.8. Quadras e pátio:

ANEXOS

ANEXO 1

Nossas Concepções sobre Educação, Processo Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores

PROFESSORES DO COLÉGIO PRESIDENTE

Brasília, 19 de maio de 2004

Concebemos Educação como um processo de formação do homem, do cidadão, desenvolvido em dois aspectos distintos – a educação no âmbito familiar e a educação no âmbito escolar. Esta, por sua vez, é vista por nós como fator de inclusão social do indivíduo e definida como um processo de mudanças que visa a sua formação integral (aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer) e interdisciplinar (cognitiva, social, cultural e artística do indivíduo) para a vida em sociedade, como cidadão crítico, participativo e consciente de sua responsabilidade social.

Definimos o processo ensino-aprendizagem como aquele que parte da troca de conhecimentos, experiências, informações etc... resultando na formação e na evolução dos que dele participam, enfim, o mecanismo que move a educação, concebido na perspectiva da construção do conhecimento, devendo permitir a ressignificação dos saberes e concepções prévias dos alunos. Nesse âmbito, entendemos que o papel do aluno é o da atuação participativa, como um agente ativo – sujeito crítico e questionador, que contribua na transformação da sociedade – , sendo ele o construtor de seu conhecimento e necessitado, portanto, de desenvolver habilidades e competências que lhe permitam fazer uma triagem sistêmica dos conteúdos e/ou aprendizagens significativas. Porém, vemos que a educação extra-escolar, no meio social em que ele vive, especialmente em se tratando da estrutura familiar, poderá favorecer ou dificultar o trabalho dentro de sala de aula, exigindo estratégias pedagógicas de superação.

Sobre o papel do conteúdo, entendemos que ele é o elo entre o professor e os alunos, permitindo a estes compartilharem as experiências (saberes científicos) daquele. O conteúdo é um conjunto de conhecimentos que permeia o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de formar, no aluno, competências e habilidades para a vida em sociedade, na qual se deparam com situações cotidianas que as exigem. Contudo, devemos utilizar conteúdos significativos. Tais conteúdos, devem representar efetivamente aprendizagens significativas e desencadear a construção do conhecimento, contemplando a formação geral do indivíduo, em um contexto sociocultural.

Ainda no âmbito do processo ensino-aprendizagem, entendemos que o papel do professor é o de orientar, mediar e estimular o aluno na busca de conhecimentos, na aquisição de novas aprendizagens, criando desafios que possibilitem ao aluno estar motivado para essas novas aprendizagens, a partir de seus conhecimentos prévios e de suas vivências.

Entendemos que o papel da formação do professor é o do aprofundamento em uma prática reflexiva sobre sua própria ação. Existem duas dimensões de formação – a inicial e a continuada. A formação inicial tem a função de capacitar o professor para o exercício da prática docente, enquanto que a formação continuada tem o papel de dar continuidade ao seu aprendizado, de renovar e ampliar seus

conhecimentos, para uma melhor atuação a partir de (e visando a) uma ação reflexiva sobre sua prática e da importante interação com outros professores para compartilhar experiências. Uma questão importante é saber o que o professor quer saber, o que ele também considera essencial para a sua formação.

ANEXO 2

