

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

THE TEACHER IN FRONT OF *LOOKING GLASS*: AN INSTRUMENT'S DEVELOPMENT FOR RESEARCH AND SCIENCE TEACHER'S CONTINUOUS FORMATION

Emerson Gomes Cardoso¹
Ricardo Gauche²

¹Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF)/Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (PPGEC-UnB), cardosoeg@unb.br

²Instituto de Química/PPGEC-UnB, gauche@unb.br

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 de Brasília. 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. Trata-se de desenvolver, **com** os professores, um instrumento de auto-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. Baseada na lógica da pesquisa colaborativa, o desafio logo apresentado foi o de romper com a visão do grupo de professores sobre a presença de pesquisadores acadêmicos na escola – visão prescritiva. Outro desafio foi a escassez de referências bibliográficas a respeito da própria metodologia de pesquisa proposta.

Palavras-chave: Formação continuada, pesquisa colaborativa, porta-fólio docente.

ABSTRACT

This work presents a research, characterised as a formation-research, which occurred in an institutional environment, involving the pedagogical coordination of a private high school of Brasilia. This school is already putting into action a proposal dealing with the continuous formation of its teachers, and within this activity it was possible for the university-school partnership, here described, to partially partake in it. The aim is to develop with the teachers a tool to promote personal reflection about their teaching praxis and the professional continuous formation and, through this instrument while being developed, to make possible a continuous process of improvement on the dynamism of the classroom everyday activity. Based on the logic of the collaborative research, the initial challenge was to overcome the belief the group of teachers had about the presence of academic researchers at their school - a prescriptive vision. The other challenge was the bibliographic scarcity about the methodology to support the research work proposed.

Keywords: Continuous formation; collaborative research; teaching portfolio.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE COMO UM PROJETO DE SI

Freqüentemente, considera-se a dimensão da formação profissional apenas no âmbito acadêmico. Acredita-se, ainda hoje, que uma boa formação acadêmica prepara bons profissionais para o mercado de trabalho. Esta crença, baseada na Racionalidade Técnica, considera a “idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico” (Schön, 2000, p. 20). Maldaner (2000, p. 50), ao citar Schön (1983, p. 14)¹, comenta que durante as décadas de 1950/60, e nas duas subseqüentes, acreditou-se fielmente que “o conhecimento profissional pudesse promover o progresso social e achar soluções para todos os problemas”. Segundo Maldaner (2000), desde a década de 1980, Schön já considerava o conhecimento profissional inadequado para atender às demandas sociais, pelas características das situações práticas: instáveis, complexas, com alto grau de incertezas e conflitos de valores.

Por insistirem em questões de natureza prática a partir de seu repertório profissional/teórico, grandes e graves problemas teriam sido causados por profissionais especialistas à sociedade e ao meio ambiente, tais como fome, desemprego, degradação da saúde pública, aumento da criminalidade, escola deficitária, morte de rios, contaminação do solo etc. Por decorrência, atualmente, os profissionais recém-formados receberiam pouco crédito por parte da sociedade. Na hora de procurar um bom profissional, o que conta, hoje em dia, é o tempo de experiência na profissão. Muito embora a instituição acadêmica responsável pela sua formação profissional seja relevante, o conhecimento prático do profissional parece ter mais peso. Parece que a sociedade, de modo geral, entende que a experiência profissional constitui-se ao longo do tempo de profissão, de onde se acumula um repertório de conhecimento prático, ou seja, quanto mais tempo de profissão, mais experiente torna-se o profissional. Porém, ouve-se falar em profissionais que em vez de 30 anos de experiência teriam “um ano de experiência repetido 30 vezes”; alguns com muitos anos atuando na área, mas com pouca experiência, outros com pouco tempo na área, mas com muita experiência.

O conhecimento prático tornou-se, então, alvo de muitas pesquisas na área de formação profissional a partir dos trabalhos de Donald Schön na década de 1980, inaugurando uma nova área do conhecimento – a epistemologia da prática –, de onde surge uma nova dimensão para a formação profissional – a formação continuada. Sua proposta usa a expressão “professor reflexivo” e valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização desta (Pimenta & Ghedin, 2002). Segundo esses autores, o conhecimento prático é, então, elaborado pelo profissional em exercício a partir de um conhecimento tácito e implícito na ação, que pela sua mobilização em situações similares tornam-se em hábitos. Porém, como seu repertório de experiência se mostra insuficiente diante de novas situações práticas, surge a necessidade de um movimento que Schön denominou “reflexão sobre a reflexão na ação”, conforme comentam Pimenta & Ghedin (2002), ao se referirem aos

problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão das origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim (p. 20).

Nesse movimento, Schön parece propor, aos profissionais que se encontram com seu conhecimento prático “em xeque” diante dos problemas colocados por novas situações, a busca de soluções a partir da elaboração e implementação de um programa de pesquisa, o que não é

¹ SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983. Apud MALDANER (2000).

nada trivial. Freire (2002) corrobora com esta proposição, ao se referir ao conhecimento oriundo da prática espontânea.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (p. 43).

A crítica de Freire remete ao conhecimento tácito que se tornou prático, sem a relação entre “o fazer” e o “pensar sobre o fazer”, por ser ausente de reflexão crítica. Isso porque a reflexão crítica sobre a prática (pensar sobre o fazer) depende da relação teoria/prática, a qual exige rigor metodológico na produção de um conhecimento crítico que supere o ingênuo. Porém, no âmbito da atividade docente, os profissionais que se encontram na condição a que Freire se refere deparam-se com vários entraves colocados diante deles, que dificultam ou inviabilizam a reflexão crítica sobre a prática – excessiva carga horária de trabalho, grande número de alunos, preenchimento exaustivo de documentos burocráticos, “aprimoramento” em uma cultura escolar, formação acadêmica deficiente etc. Assim, no caso da formação continuada de professores, o que se observa geralmente são cursos *ad doc* para “aperfeiçoamento” ou “atualizações” da prática docente, oferecidos pela academia, congressos ou ainda pela própria instituição em que o professor trabalha. Segundo Pimenta et al. (1999), tais cursos pouco contribuem para soluções de dilemas enfrentados pelos professores em sala de aula, pois são, em geral, uma forma de “prescrição” elaborada sem considerar o contexto escolar de tais professores.

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).

Esses cursos prescritivos parecem, em alguns casos, “aderir” como um verniz que embeleza o discurso de alguns professores nas reuniões pedagógicas, como algo que está ali, mas não parece ser próprio deles. O que Pimenta et al. (1999) estão sugerindo é que qualquer tentativa em oferecer aos professores uma proposta de formação continuada que não considere o seu conhecimento prático estará fadada ao insucesso, ou seja, mesmo que o sujeito considerado “formador” vier até o contexto escolar do professor, e considerá-lo “objeto” da formação, pensando que poderá alterar a prática deste a partir do conteúdo acadêmico, estará na verdade tentando passar o “verniz” em um objeto, sem modificar a sua “forma”. Como “ensinar não é transmitir conhecimento”, o processo de formação não pode ser uma “ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (Freire, 2002, p. 25). Nesse sentido, a formação profissional só ocorrerá quando o “objeto” se tornar também “sujeito” da formação, isto é, quanto o professor participar como (co-)autor e executor da proposta de formação.

Segundo Azzi (1999, p.40), é no exercício da docência que o professor se constitui como profissional. Portanto, participa diretamente como autor e executor de sua formação (ou profissionalização). Nesse sentido, pode-se dizer que seu conhecimento prático é formado no percurso de sua vida profissional, estabelecendo-se, historicamente, pela “leitura de mundo” que ele faz na sua interação com o meio externo², caracterizando-o como um conhecimento idiográfico, pessoal, constituinte de sua identidade. Assim, mesmo que um pesquisador consiga descrever o conhecimento prático de um professor e interpretar seus sistemas de significação, nunca poderá generalizá-lo para outro, por fazer parte da identidade do sujeito.

² Meio externo: caracterizado como sendo o meio social, político, econômico, cultural e natural.

Segundo Josso (2004), o processo de formação é dinâmico e só se legitima quando afeta a identidade e a subjetividade do sujeito, quando altera sua compreensão das coisas e sua ação sobre elas, ou seja, o processo de formação só é real quando altera o conhecimento prático do professor, do contrário, o processo estaciona-se, cessando a formação. É nesse sentido que o nosso conhecimento prático pode ser considerado histórico como nós, pois, “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 2002, p. 31). Por essa razão, é tão necessário ao sujeito em formação ter consciência de seu conhecimento para ter condições de alterá-lo. E isso só o sujeito em formação pode fazer.

Diante das considerações explicitadas, é preciso que a formação profissional seja encarada pelo sujeito como um “projeto de si para si”, não cabendo prescrições feitas por terceiros, pois, segundo (Nóvoa, 1992)³, é o professor que produz sua vida, sua formação e a escola em que atua.

A PESQUISA COLABORATIVA UNIVERSIDADE/ESCOLA COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA – PESQUISA COM

Embora os trabalhos de Schön tenham contribuído para uma nova visão sobre a formação profissional, várias críticas surgiram ao seu trabalho, como a de haver uma ênfase excessiva no conhecimento prático do professor, em detrimento da sua relação com a teoria, e um individualismo da reflexão (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 interpretação – um aporte teórico – do sujeito na elaboração do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento prático, 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 na capacidade de questionamento da prática – um movimento entre o passado imediato em que ela ocorreu e o presente agora atualizado. Assim, ao rememorar a prática, se o sujeito vê algo problemático, a questiona; ao questioná-la, tenta compreendê-la; se compreende, 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.

Apesar do trabalho de Schön considerar a reflexão sobre a prática uma exigência para a formação continuada, sua proposta reduz a reflexão ao conhecimento prático da sala de aula e atribui ao professor, individualmente, a sua realização. Para Freire (2002), o conceito de reflexão sobre a prática assume contornos de pesquisa, pelo rigor metodológico que a relação teoria/prática exige no tratamento das questões levantadas por ela. De acordo com Olson (1988)⁴, a reflexão solitária do professor sobre sua prática torna-se falha, porque sua interpretação se limita à “leitura de mundo” que ele faz na cultura onde vive. Mas como a cultura é interpessoal, sua interpretação também deve ser. Nesse sentido, a reflexão do professor sobre sua prática será mais crítica e melhor estruturada se ocorrer em um coletivo de professores.

³ NÓVOA, A. (Coord.) **Professores e sua Profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Apud PIMENTA (1999).

⁴ OLSON, J. Making sense of teaching: cognition vs. Culture. **Journal of Curriculum Studies**. Vol. 20, Nº 2, 167-169, 1988. Apud GAUCHE (2001).

A partir das críticas ao trabalho de Schön, a formação continuada de professores ganha um novo contexto – o da pesquisa sobre a prática. Autores como Gil-Pérez & Carvalho (1993) e Maldaner (1997) vêem na atividade de pesquisa um grande potencial formativo.

Ao se proporcionar aos professores a oportunidade de um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento, suas produções podem aproximar-se aos resultados da comunidade científica. Trata-se, então, de orientar o trabalho de formação dos professores como uma pesquisa dirigida, contribuindo assim, de forma funcional e efetiva, para a transformação de suas concepções iniciais (Gil-Pérez & Carvalho, 1993, p. 15).

A produção de conhecimentos pedagógicos dentro de um grupo de pesquisa na escola pode mudar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos, e servir de indicativos para a formação de novos professores (Maldaner, 1997, p. 9).

Porém, cabe lembrar que mesmo que se oportunize, em espaço institucional, um trabalho voltado para a formação continuada dos professores, a dimensão metodológica de um trabalho de pesquisa coloca várias dificuldades, desde o seu planejamento e principalmente na sua execução por parte dos professores. De acordo com Azzi (1999), faltam ao professor inclusive condições básicas para um trabalho reflexivo: saber conhecer e descrever seu próprio trabalho.

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática (p. 48).

A formação continuada também pressupõe inquietações e preocupações provocadas pela intuição de quem tem de “se lançar à água” para aprender a nadar (Josso, 2004). Nesse sentido, inviabilizar o trabalho de formação na perspectiva reflexiva por falta de capacidade dos professores seria como dizer a uma pessoa que ela não poderá se matricular em aulas de natação por não saber boiar, por exemplo. A formação continuada só terá sentido de ser se se transformar a condição do professor de hoje em uma mais elaborada amanhã. Como “os são não são os que precisam de médico”, a formação continuada também é para quem precisa, para quem encontra dificuldades como a de “conhecer e descrever” seu próprio trabalho. Contudo, uma questão que se coloca nesse caso é a de como elaborar uma proposta de formação que considere as reais condições dos professores – profissionais e de trabalho –, no contexto da pesquisa sobre sua prática. E por não se tratar de prescrever um procedimento de pesquisa, a questão complica-se ainda mais quando se considera que o professor deve participar na condição de (co-)autor e executor da proposta de formação. Nesse caso, que referencial(is) metodológico(s) usar?

Uma proposta metodológica que parece envolver os professores em um grupo de pesquisa sobre a prática é a pesquisa-ação educacional, caracterizada por quatro elementos básicos⁵: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para a comunicação aberta, onde a colaboração é a característica principal, porque dela dependem as demais. Trata-se de uma pesquisa na escola, envolvendo professores e/ou comunidade escolar e pesquisador(es), o que representa um acordo de colaboração. Dependendo de como se estabelece esta colaboração em relação aos papéis dos

⁵ CLARK *et al.* Collaboration as dialogue: Teacher and reserchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Reserch Journal** v.33, n.3, 1996, p. 24-30. Apud Mizukami (2003).

envolvidos, principalmente do pesquisador, a pesquisa-ação pode assumir várias abordagens diferentes. O pesquisador poderá assumir, por exemplo, o papel de consultor, ou de terapeuta, ou de interventor etc.

Barbier (2002), um dos maiores defensores da pesquisa-ação na França, faz duras críticas à pesquisa-ação tradicional e propõe uma “nova pesquisa-ação”. Nela, ele considera que todos os envolvidos são participantes de um mesmo trabalho, inclusive o pesquisador. Todos assumem um mesmo papel, participam de todas as partes em todas as fases da pesquisa. Porém, a abordagem participativa parece sugerir que só os professores precisam aprender a fazer pesquisa – como é o ofício do pesquisador, este não terá nada a aprender. Tal abordagem parece gerar uma desigualdade de papéis, supervalorizando o trabalho do pesquisador, como referência, e desprestigiando o trabalho dos professores ao considerá-los apenas aprendizes, além de atribuir-lhes uma carga extra de trabalho.

Clark et al. (1996)⁶, optaram pela **pesquisa colaborativa** por não considerarem colaboração como sinônimo de participação. Segundo eles, a diferença parece estar no trabalho, em que a colaboração é caracterizada pela “partilha e mutualidade não em termos de fazer o mesmo trabalho de pesquisa, mas em termos de compreender o trabalho um do outro”. Em vez do trabalho, o diálogo torna-se o objeto da colaboração. E isto é o que caracteriza a pesquisa colaborativa como referencial metodológico.

(Tais compreensões sobre o que significa fazer pesquisa colaborativa) possibilitaram oportunidades de refletir sobre nossas práticas, engajarmo-nos em críticas partilhadas de tais práticas e apoiarmo-nos mutuamente em relação a escolhas e mudanças profissionais. Colaboração bem-sucedida envolve melhorar nossas compreensões dos mundos e dos papéis dos outros por meio de diálogo partilhado, como oposto a trabalho partilhado. Aqui, professores e pesquisadores, conjuntamente, se engajam em diálogo partilhado de forma a melhorar seu desenvolvimento mútuo e sua compreensão de uma situação ou de uma questão. Assim, 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, p. 210).

Segundo Mizukami (2003), ainda não existe um consenso em relação ao que significa pesquisa colaborativa. Citando John-Steiner et al. (1998)⁷, indica a necessidade de se atentar para as variações nos padrões de colaboração: podendo ser orientada para o produto ou sendo colaboração mais integrada, com ênfase no processo, diálogo e resultados de emancipação.

De acordo com a experiência de Clark et al. (1996), a pesquisa colaborativa coloca-se como metodologia que possibilita superar aquilo que Azzi (1999) aponta sobre as dificuldades do professor em relação ao trabalho reflexivo na formação continuada – conhecer, descrever e interpretar a sua prática –, ou seja, a dificuldade parece estar em realizar o trabalho “de”. Porém, na pesquisa colaborativa, o aspecto central é o diálogo partilhado, o “trabalho” torna-se consequência. A partilha no diálogo pressupõe interpretações interpessoais daquilo que é pessoal, o que parece minimizar tais dificuldades. Isto está de acordo com o que Gauche (2001, p. 69) levanta ao citar Olson (1988), ou seja, que “o que é crucial na interpretação do pensamento não é pessoal, mas interpessoal; público, não privado”. Nesse sentido, em um grupo de colaboração, os professores-colaboradores terão melhores condições de superar uma percepção muitas vezes superficial da sua realidade e de nela “mergulhar”, com mais profundidade de compreensão.

No Brasil, uma referência entre pesquisadores que têm optado pela pesquisa colaborativa é o grupo de Garrido et al. (2000), que desenvolveu um trabalho intitulado *A Pesquisa Colaborativa como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento Profissional*.

⁶ Ibidem.

⁷ JOHN-STEINER, V. et al. The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Journal*, v.35, n.4, p.773-784, 1998. Apud Mizukami (2003).

Informam os autores que o trabalho está fundado nos princípios da pesquisa colaborativa, não se pretendendo que o professor universitário, considerado especialista, o pesquisador, dite aos professores da escola os rumos das mudanças, tornando-os meros executores. Afinal, ambos são parceiros e co-responsáveis pelo projeto.

Por ser ainda pouco difundida em nível mundial, a pesquisa colaborativa ainda é uma metodologia desconhecida em boa parte dos centros acadêmicos brasileiros, pois ainda necessita de melhores elaboração e compreensão teóricas (Clark et al., 1996). A opção, no presente trabalho, pela pesquisa colaborativa foi baseada na proposição em desenvolver um trabalho **com** os professores, em oposição à pesquisa **sobre**. Vislumbramos nela a possibilidade de desenvolver, **com** os professores, uma dinâmica e um instrumento que fossem capazes de transformar, ao mesmo tempo, tanto a nossa prática como formadores/pesquisadores como a dos professores da escola participantes da pesquisa.

Mizukami (2003) lista algumas características e condições da pesquisa colaborativa, das quais destacamos quatro: construção de “comunidades de aprendizagem” que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais; participação dos professores como ato de adesão, não-compulsório; as aprendizagens não são “passadas” ou “entregues em pacotes” aos professores, são auto-iniciadas, apropriadas e deliberadas; necessidade de reconceptualização do ensino ligada a reconceptualização de desenvolvimento profissional.

Algumas dificuldades que a pesquisa colaborativa vem enfrentando, tanto no planejamento das intervenções quanto no registro dos dados e nos instrumentos de acesso ao conhecimento dos professores, também são listadas por Mizukami (2003) – desenvolver diálogo usualmente não-oportunizado pela cultura escolar, portanto difícil de ser instaurado, diálogo crítico sobre a prática pedagógica e sobre as idéias dos professores; capturar o conhecimento individual, bem como o grupal; capturar a aprendizagem docente nesses contextos; identificar contextos que possibilitem discordância pública, nos quais os professores revelem o que não sabem, não tenham resistência de se expor, de partilhar problemas, de discutir conhecimento tácito, de experimentar soluções. As dificuldades apontadas podem ser reduzidas quando a escola se dispõe a ceder espaço para a formação continuada de seus professores; quando a pesquisa é realizada por um grupo autônomo, sem a presença de instâncias superiores, a fim de desenvolver a confiança e cumplicidade entre seus membros; quando a dinâmica de trabalho permite desenvolver um instrumento que possibilite aos colaboradores a oportunidade de se verem no processo a partir do “reflexo” do outro, ou seja, constituir sua subjetividade no grupo ao participar da constituição da subjetividade do outro. Este é o contexto no qual se desenvolveu o presente trabalho, construído no desenvolvimento do presente trabalho.

PROFESSORES DIANTE DO *ESPELHO*: CONSTITUIÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Esta pesquisa, considerada pesquisa-formação⁸, foi instaurada em ambiente institucional, no contexto da atividade de coordenação pedagógica de uma escola particular de Ensino Médio de Brasília. A escola já desenvolve uma proposta voltada para a formação continuada de seus professores, cujo espaço foi cedido para a parceria proposta nesta pesquisa. Baseada na lógica da pesquisa colaborativa, o desafio que logo se nos apresentou foi o de romper com a visão do grupo de professores a respeito da presença de pesquisadores acadêmicos na escola – visão explicitamente prescritiva. Demonstrava-se que esperavam que fosse ser “ensinado” algo a eles. Um outro desafio foi a escassez de referências bibliográficas sobre pesquisa colaborativa, além do cuidado para não antecipar ações, que se configurariam como de

⁸ Termo usado por Josso (2004)

natureza prescritiva. Nossa intenção, em todas as etapas, foi desenvolver **com** os professores uma proposta para a formação continuada, em oposição a uma pesquisa puramente prescritiva. Tratava-se de desenvolver, **com** os professores, um instrumento de auto-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.

Na fase preliminar do trabalho, apresentamos nossa proposta ao grupo de professores (aproximadamente 60 professores), presentes em reunião geral de formação continuada institucional da escola. Explicitamos o eixo orientador, buscando tornar claro que nossa proposta não concorria com a da escola, mas convergia para esta desde o início. A proposta foi aceita, dando-se continuidade ao trabalho. Inicialmente, procedeu-se ao levantamento de concepções, com respostas discutidas e escritas em grupo. A partir da apresentação escrita e oral dos grupos, elaborou-se um texto-síntese, compilado literalmente das respostas dos professores, dando-se “voz” a todos, para consolidação de um texto final efetivamente colaborativo. Naquele momento, observamos uma dicotomia entre os “caminhos da formação” e o sujeito da formação, ou seja, os professores não consideravam o projeto de formação da escola como um projeto pessoal também. Tal fato levou-nos a fazer uma segunda apresentação para todos os professores, coordenadores e diretor da escola, considerando o caminho percorrido na fase preliminar e a necessidade da formação de um grupo-piloto, por adesão voluntária. A razão assentava-se na constatação de a pesquisa tornar-se inviável para um grupo extremamente grande e com a presença da Direção da escola, instância superior. Precisávamos construir um ambiente de cumplicidade e confiança entre os integrantes da pesquisa, em que os professores não tivessem resistência em revelar o que não 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.

Inicialmente, o grupo-piloto contou com dez voluntários da escola, entre os quais um dos autores deste trabalho, sendo quatro deles professores com funções de coordenação pedagógica, e um pesquisador da universidade (o outro autor deste trabalho). Houve a compreensão da Direção da escola de que os coordenadores não deveriam participar, por demandas administrativas, e, antes mesmo do início das atividades de pesquisa do grupo-piloto, outros cinco professores passaram a integrar voluntariamente o grupo.

Houve o cuidado em iniciar as atividades do grupo-piloto tornando claro e consciente o eixo orientador da pesquisa. A fim de evitar a prescrição, a proposta era a de desenvolver um instrumento para a formação continuada, na própria dinâmica de trabalho que se ia estabelecendo nos encontros. Primeiramente, definiu-se a escrita de um memorial (história parcial de vida) por parte de todos os membros do grupo-piloto, com os seguintes enfoques: formação escolar e acadêmica, experiência profissional. Em seguida, todos fizemos narrativas orais dos textos produzidos, em contexto de diálogo interpretativo de todos participantes. Tendo em vista o enfoque do trabalho, o conteúdo da escrita exigiu de nós a “Abordagem de Histórias de Vida” (Josso, 2004). Segundo Josso, no trabalho biográfico o professor assume vários papéis – o aprendente, o pesquisador, o narrador, o autor, o ouvinte, o leitor. Considerada a natureza da pesquisa colaborativa, qualquer tentativa em trazer um instrumento pronto para os professores seria obviamente contraditória. Esta foi a razão da escolha em desenvolver o instrumento com os professores de modo que se sentissem efetivamente autores do trabalho.

A intenção foi iniciar a captura da compreensão dos colaboradores acerca de suas experiências como professores e dos fatores formativos dessas experiências. Segundo Josso (2004), criamos histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida e falar das próprias experiências é de certa forma contar a si mesmo a própria história, pois a “explicação para si mesmo do que se passou começa progressivamente na procura de uma formalização, de uma simbolização, que será negociada com os outros”. Uma formalização que organize nossos

sistemas de significação, com os quais “lemos” o mundo à nossa volta. Assim, passamos a considerar a importância da escrita para a ação crítico-reflexiva como forma de organização do pensamento. Zabalza (2004) sugere o “Diário de Aula” como instrumento de formação e comenta acerca do potencial da escrita nele empregada.

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissionais é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. [...] O diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos seguintes processos:

- racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que antes tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se mais manejável);
- reconstrói-se a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com o grupo de colegas (ZABALZA, 2004, p.18).

Pretendeu-se que o instrumento em construção neste trabalho adquirisse características semelhantes ao diário de aula proposto por Zabalza, porém, desenvolvido em um contexto de interpretação coletiva de seu conteúdo. Neste caso, estamos caminhando para algo parecido com o porta-fólio. O professor estará “coleccionando” suas produções e contribuições dos colegas em algo que passa a adquirir o formato de uma pasta de escritos pessoais com interpretações interpessoais.

Ao escrever seus relatos de sala de aula (experiências) nesse contexto de pesquisa, percebeu-se o professor escrevendo uma história inédita de sua vida profissional, como se estivesse conscientemente construindo um novo “caminho” para sua profissionalização – “caminhando para si” ao “caminhar com” (Josso, 2004).

Na segunda etapa, percebemos a identidade do grupo se formando: o contexto desejado de confiança e cumplicidade ia se estabelecendo à medida que cada colaborador se identificava com o outro nos relatos de histórias parciais de vida como alguém que vê o seu “reflexo” em algumas situações de vida do outro, ou seja, como se o outro fosse uma espécie de espelho que refletia sua imagem antes não-percebida. A dinâmica de trabalho do grupo começava a criar um ambiente favorável para a abertura daquilo que o professor tinha medo de expor – suas incompreensões, dificuldades, discordâncias etc. –, além de permitir novas interpretações de seus dilemas. Porém, a leitura desse “reflexo” ainda estava incipiente. O que conseguimos observar, ainda, foram algumas mudanças relatadas por alguns colaboradores. Diziam que começavam a olhar o aluno de uma maneira diferente. Segundo eles, começaram a perceber que o aluno, como eles, tem identidade, que é única, formada em sua história de vida com experiências que só ele viveu e que nem sempre foram ou são compreendidas por terceiros.

Passamos à terceira etapa produzindo relatos (auto-análise), seguidos de comentários do outro, por escrito, de situações experienciais da sala de aula, na tentativa de construir uma nova imagem do vivido pelo autor. Porém, a leitura dessa imagem ainda permanecia incipiente. Uma professora de Química considerou, por exemplo, que não sabia como agir em uma situação problemática que surgiu em uma sala de aula. Dizia ela que foi certa feita afrontada por uma aluna acerca de um conceito. Esta aluna teria dito que o conceito ensinado estava errado, segundo sua avó, que era química e não concordava com ela. Diante da situação, e de outras que surgiram, o grupo se mobilizou em uma discussão em como resolver situações problemáticas como esta. Discutimos o papel de teorias na solução de questões da prática de sala de aula, lembrando que escola usa a estratégia de leitura de textos acadêmicos em suas reuniões de formação continuada. Chegamos a um consenso que a leitura pura e simples de tais textos pouco contribuía para as soluções de tais problemas. Por outro lado, começamos a perceber a

necessidade de uma interpretação teórica mais elaborada de tais questões. Mas como fazer a relação teoria/prática, então? Foi outra questão colocada em discussão. Deliberamos, então, encarar esta relação como uma atividade de pesquisa. No entanto, o objeto de pesquisa – nossa prática profissional – ainda necessitava de um instrumento, pois conforme Mizukami (2003) ainda existem algumas dificuldades que a pesquisa colaborativa tem que superar como o registro dos dados e os instrumentos de acesso ao conhecimento dos professores. E é exatamente este o desafio cuja superação o grupo está construindo.

REFERÊNCIAS

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- 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. **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.
- GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993. - (Coleção questões da nossa época: v.26)
- JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- 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.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação em Química)
- MIZUKAMI, M. G. N. 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.
- PIMENTA, S. G., et al. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.