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

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: PESQUISA COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA REFLEXIVA

Elias Batista dos Santos

Brasília – DF

Dezembro
2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

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

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: PESQUISA COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA REFLEXIVA

Elias Batista dos Santos

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

ELIAS BATISTA DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: PESQUISA COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA REFLEXIVA

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 _____ de 2006

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Ricardo Gauche
(Presidente)

_____

Prof. Dr. Otavio Aloisio Maldaner
(Membro Externo – Unijuí/RS)

_____

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Tunes
(Membro Externo – FE/UnB)

_____

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
(Suplente – PPGEC/UnB)

Para...

YHWH, Autor e Mantenedor da Vida.

Daniela, mulher virtuosa que sabiamente edifica sua casa.

Ruth e Samuel, heranças do Senhor.

Eliezer, *in memorian.*

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO A DEUS PELO DOM DA VIDA E DOTAÇÃO DO SER HUMANO À SUA IMAGEM E SEMELHANÇA.

A MINHA ESPOSA AMADA, PRESENTE DE DEUS PARA MIM.

A MINHA MÃE FIEL E ÚNICA EM CARINHO, ATENÇÃO E INCENTIVO.

A MEU IRMÃO, PELA PRESTEZA EM SUPRIR MINHAS AUSÊNCIAS DURANTE OS ESTUDOS.

AOS IRMÃOS DA PROVIDÊNCIA, PELAS CONSTANTES INTERCESSÕES.

AOS PROFESSORES RICARDO GAUCHE E ROBERTO RIBEIRO DA SILVA, INCANSÁVEIS COLABORADORES NA MINHA FORMAÇÃO CONTÍNUA.

AO AMIGO E IRMÃO ELVIS, PELA PRECIOSA COLABORAÇÃO E "SOCORROS" NOS DESAFIOS DA INFORMÁTICA.

AOS AMIGOS ADOLFINA, MARLÚCIA, ANA MARIA, LEONOR, NELMA, VERÔNICA, FERNANDES, GILMAR, ANTONIO E EMERSON, PELO COMPARTILHAR RECONFORTANTE.

A TODOS OS PROFESSORES DO PPGEC/UNB **QUE AJUDARAM NOSSA TURMA NA TRILHA DO SABER.**

A TODOS OS PROFESSORES DA ESCOLA-CAMPO, POR PESQUISAREM COLABORATIVAMENTE.

À DIREÇÃO E AOS COLEGAS DO CEP-CAB, PELA COMPREENSÃO E CARINHO.

À SEE-DF, **PELA OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO.**

TORNAI-VOS, POIS, PRATICANTES DA PALAVRA, E NÃO SOMENTE OUVINTES, ENGANANDO-VOS A VÓS MESMOS.

S. TIAGO 1:22

RESUMO

O presente trabalho insere-se no contexto da formação de professores, especialmente na possibilidade de uma formação contínua que se dá no exercício colaborativo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, na constituição da autonomia e na autotransformação. A origem do foco de atenção situa-se no contexto de minha formação profissional e da utilização do espaço/tempo institucional da Coordenação Pedagógica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Este trabalho busca analisar o processo em que um grupo-colaborativo, formado por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), professores e gestores de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, utilizou o espaço da Coordenação Pedagógica de forma reflexiva, (re)organizando-o, na perspectiva da produção intelectual intrínseca à atividade docente e à implantação/implementação de um projeto educativo.

Para se ter uma visão holística e processual do fenômeno estudado, não se definiu por completo o corpo teórico *a priori*. Assim, os conceitos iniciais foram paulatinamente (re)construídos, na medida em que as demandas da pesquisa exigiam e as ações, (re)orientadas conforme o corpo teórico, iam se delineando, em um movimento contínuo e dialético. Nessa visão, foram utilizados os princípios norteadores da pesquisa colaborativa e os registros das ações/encontros do grupo-colaborativo, no período de outubro/2004 a outubro/2006, feitos em diário de campo e gravados em audiocassete. Para se garantir a fidedignidade, e em linha com o dinamismo da formação contínua, foram feitas entrevistas semi-estruturadas, mais precisamente, entrevistas reflexivas.

Pela natureza da pesquisa e quantidade de dados acumulados, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa como metodologia de interpretação, o que permitiu uma análise plural e a valorização da voz do professor. Por isso, não foi buscada a generalização, a menos se entendida como uma ação subjetiva em que o próprio leitor faça a sua generalização, desenvolvendo novas perspectivas, (re)visões/percepções para o fenômeno em questão.

Os resultados obtidos foram apresentados/discutidos em dois encontros com os coordenadores pedagógicos dos diferentes níveis hierárquicos organizacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), ampliando o potencial de impacto no sistema. Foi produzido um texto relatando/discutindo os resultados desta pesquisa e, conforme vislumbrado nos encontros com as Instâncias Superiores e com os coordenadores pedagógicos, esse texto será disponibilizado para todas as Gerências Regionais de Ensino, ficando disponível para todas as Unidades de Ensino que formam a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A contribuição da pesquisa está no desvelamento, e conseqüente potencial multiplicativo, do processo de construção crítico-colaborativo que se deu na elaboração de uma dinâmica que fez do espaço/tempo da Coordenação Pedagógica um lócus privilegiado de formação contínua para um grupo de professores em um dado contexto, bem como de (re)elaboração do projeto educativo, na constituição de sua autonomia.

ABSTRACT

This work is placed within the context of teachers' formation, and is focused particularly on the possibility of pursuing a continuous formation which is the result of a permanent cooperative exercise of critical reflection about my own pedagogical practice and about its constituency, autonomy and self transformation.

The focus origin lies on my own personal formation and makes use of the institutional space/time of the Pedagogical Coordination of the Public Teaching in the Federal District.

This work aims at analyzing the process in which a cooperative-group of the University of Brasilia researchers, professors (teachers) and principals of a certain public high school which using the very same space of the Pedagogical Coordination in a reflexive way, restructured itself, from a perspective of the intellectual production intrinsic to the teaching activity and while implementing an educational project.

To provide a holistic and process approach of the phenomenon under study the technical staff was not definitely determined 'a priori'. Thus, the initial concepts were gradually rebuilt according to the research work demands and the actions taken were (re)oriented while the theoretical corpus was being settled through a continuous and dialectic movement. Following this trend, the guiding principles of a cooperative research work were adopted and the action/meeting registers of the cooperative group from October 2004 to October 2006 were made in a daily field diary and recorded on a video-cassette player. To guarantee the truthfulness and in line with the characteristics of the dynamicity of a continuous formative process, semi-structured interviews were made i.e. reflexive interviews.

Due to the nature of this research and the quantity of the data collected, the qualitative analysis of the content was used as an interpretative methodology which allowed a diversified analysis and the increase in the importance of the teachers' own opinions. For this reason, generalizations were not made, unless if it is understood as a subjective action where the reader himself makes his own generalizations, creating new perspectives, visions/perceptions of the phenomenon under study.

The findings were presented and discussed in two meetings with the pedagogical coordinators belonging to the different hierarchical organization levels of the Secretary of Education of the Federal District, enlarging the potential of the impact on the System. A text was produced which presents the results of this research work and as discussed during the meetings with the Upper Levels and with the pedagogical coordinators, this text will be available to all the Regional Teaching Management so that every Teaching Unit belonging to the Federal District Teaching Public Net can have access to it.

The research work contribution lies on the conclusion that the resulting multiplicative potential of the construction of a critical-collaborative process, which occurred while creating a dynamism, which in its turn made the space/time of the Pedagogical become a privileged locus for the continuous formation of a group of teachers in a certain context, as well as the preparation of an educational project, while building up its autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1. A GÊNESE DO FOCO DE INTERESSE 16

2. CONSOLIDANDO CONCEITOS NORTEADORES 23
   - 2.1. A PRÁXIS CRIATIVA
   - 2.2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA
   - 2.3. A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA
   - 2.4. A CULTURA ESCOLAR

3. OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO 75
   - 3.1. A PESQUISA COLABORATIVA
   - 3.2. COMO PESQUISAMOS COLABORATIVAMENTE

4. A GÊNESE DO GRUPO-COLABORATIVO: A PROPOSTA, OS RESULTADOS E OS IMPACTOS NO SISTEMA 100
   - 4.1. A ESCOLA-CAMPO
   - 4.2. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA NA VOZ DOS PROFESSORES
   - 4.3. POSSIBILIDADES MULTIPLICATIVAS

PARA NÃO CONCLUIR 146

BIBLIOGRAFIA 157

APÊNDICES 163
- APÊNDICE A – VÊ EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA
- APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA
- APÊNDICE C – ROTEIRO DA ATIVIDADE 1
- APÊNDICE D – ROTEIRO DA ATIVIDADE 2
- APÊNDICE E – TEXTO DE APOIO

ANEXOS 203
- ANEXO A – TEXTO COLABORATIVO
- ANEXO B – PROPOSTA DE CRONOGRAMA PARA O "PROJETO NOVA ESPERANÇA"

INTRODUÇÃO

Quando o olhar se volta para a formação de professores, surgem questionamentos relacionados a vários aspectos, entre os quais são recorrentes: a qualidade da formação inicial; a necessidade de formação contínua[1]; a necessidade de espaço organizacional para o trabalho coletivo dos docentes; o valor dos salários; a precariedade das condições de trabalho; entre tantos outros. Todos esses aspectos são inegavelmente relevantes e, portanto, dignos de investigação. Porém, na presente pesquisa, enfatiza-se a formação contínua do professor, especialmente a formação do professor da Área de Ciências da Natureza do Ensino Médio. Mais especificamente, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

A escolha do foco da pesquisa tem a ver com a nossa própria história de vida profissional e com o espaço organizacional para o trabalho coletivo dos docentes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, explicitado mais adiante. Dessa forma, cabe relembrar alguns episódios significativos de nossa trajetória pessoal, a qual será tratada no Capítulo 1.

Concluída a graduação, ingressamos na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)[2] para lecionar Ciências em uma turma de quinta série do Ensino Fundamental. Logo que nos deparamos com a realidade da sala de aula, constatamos que a graduação não nos havia fornecido as ferramentas necessárias

[1]Optamos pelo termo formação contínua tal qual fazem Pimenta (2005), Munhoz (1998), Belintane (2003) e Cachapuz (2003), por entendermos que esse processo acontece em todo o tempo da existência humana (de maneira consciente ou não), pois a reflexividade é característica intrínseca do ser.

[2]A FEDF foi posteriormente extinta, dando lugar à denominação atual: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

para lidar com o dinâmico processo ensino-aprendizagem e que havia um hiato entre as teorias apreendidas e a prática docente, gerando uma inevitável angústia.

Buscando respostas, começamos a interagir com outros professores que partilhavam da mesma angústia e, assim, ao longo dos anos, na ação-reflexão-ação pedagógica, foi e está sendo possível desenvolver um conhecimento mais apropriado ao contexto de sala de aula. Então, é nessa busca constante, nessa interação com os alunos, com outros professores e na construção coletiva de soluções que está se processando nossa própria formação contínua.

Na escolha do objeto da presente pesquisa, outro aspecto importante a considerar refere-se ao fato de a SEE-DF conferir aos professores de Ensino Médio um espaço privilegiado para a atividade docente, individual e coletiva: a denominada Coordenação Pedagógica (CP). Na estrutura organizacional das escolas de nível médio da SEE-DF, um professor que trabalha quarenta horas-aula semanais no regime de "jornada ampliada", tem dez horas-aula destinadas à CP[3].

Em nossa vivência no magistério e nas conversas informais com outros professores e gestores da Rede Pública, foi possível perceber que o tempo de CP tem sido, na maioria das vezes, subutilizado. Poucos professores conseguem desenvolver uma melhoria na qualidade de seu trabalho pedagógico, fazendo uso racional, sistemático e contínuo do horário de CP. Com raras exceções, o tempo a ela destinado é preenchido com atividades repetitivas e burocráticas, inviabilizando a otimização de seu desenvolvimento.

Se, por um lado, os professores se queixam, apontando que a Coordenação não atende à amplitude de seus anseios e necessidades, por outro, a SEE-DF sofre controle externo da utilização de verba pública para custear a CP, muitas vezes

[3]As horas de CP são assim distribuídas: quatro horas para coordenação individual, três horas para coordenação por Área de conhecimento e três horas para coordenação geral.

considerada pouco eficaz. Nesse sentido, há referências informais que indicam uma tendência de descrédito institucional e, por decorrência, de uma eventual extinção desse importante espaço pedagógico.

No contexto da atividade docente, é importante considerar que a quantidade de informações e a rapidez com que transitam na sociedade atual são impressionantes. Em nossa percepção, esse fenômeno contribui para que o paradigma que dá sustentação à possibilidade de dicotomizar teoria e prática seja fortalecido, pois induz a que não haja espaço para uma reflexão sobre a ação de forma consciente e transformadora, o que acaba conduzindo o professor a uma prática reprodutivista. Nessa ótica, Carvalho e Gil-Pérez (2003) defendem que nós, professores da Área de Ciências da Natureza, "não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências". Entendemos que aquele espaço/tempo organizacional permite, justamente por seu potencial, superar essa carência.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende contribuir para a ampliação do entendimento e da otimização do espaço da CP, à luz de um referencial teórico que prioriza a autotransformação, visando à e por meio da transformação coletiva. Nosso problema de pesquisa consistiu, assim, em construir, com a participação ativa dos professores de uma determinada escola da SEE-DF, uma dinâmica de ação reflexiva no âmbito da Coordenação Pedagógica, na perspectiva da produção intelectual intrínseca à atividade docente, no que tange à formação contínua do professor e à implantação/implementação de um projeto educativo autóctone[4]. É justamente na construção dessa ação reflexiva coletiva que o espaço da CP se torna primordial e

[4]Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, autóctone significa "oriundo da terra onde se encontra", ou seja, nativo, nascido na própria terra em que vive. É um termo muito utilizado para qualificar algo que se forma ou ocorre no próprio local considerado. Utilizamos o termo para indicar uma ação consciente realizada pelos próprios componentes de uma comunidade ou para indicar um resultado dessa ação. Krasilchic (2000) utilizou essa palavra com a mesma significação.

decisivo. A presente pesquisa configurou-se como colaborativa, termo que será detidamente explicitado no Capítulo 3.

Pela natureza do trabalho, fica claro não ser possível esgotar o assunto ou propor uma solução definitiva para a temática. O que se pretende é registrar/analisar o caminho percorrido na elaboração de uma proposta de ação que ajude a promover, no âmbito da CP existente no Ensino Médio da SEE-DF, um trabalho colaborativo de elaboração de um projeto educativo que estimule a formação contínua do professor. Esse registro inclui a difusão da proposta a todas as escolas de nível médio da SEE-DF, buscando estimular que desenvolvam igualmente projetos autotransformadores, possibilitando a criação de condições para a expansão/revisão dos princípios norteadores evidenciados, com impacto no sistema de ensino do DF como um todo. Percursos, registros e análises são explicitados no Capítulo 4.

CAPÍTULO 1

A GÊNESE DO FOCO DE INTERESSE

Utilizaremos, a seguir, propositadamente, a primeira pessoa do singular, para retratarmos nossa trajetória pessoal, a fim de explicitar a gênese de nosso foco, nesta pesquisa.

Recordo-me do primeiro dia de aula, eu devia ter aproximadamente quatro anos... Não sei bem o que aconteceu, mas no momento que me vi só, em um ambiente totalmente novo, fui tomado por um receio muito grande. A primeira idéia que me passou pela cabeça foi sair correndo pela porta... Foi o que fiz. Corri, corri até não conseguir mais, então uma vizinha me pegou pelos braços e me levou para casa. O que aconteceu depois? Não sei dizer... Só sei que não voltei mais àquela escola... Aos seis anos, em uma outra escola, fui para a primeira série, agora mais "maduro" era diferente, queria estudar. Nada de vontade de fugir, de chorar... eu queria aprender logo todas as coisas.

A primeira professora era muito exigente, brava e gostava de falar alto. Contudo, era uma excelente alfabetizadora, orgulhava-se de que seus alunos sabiam ler e escrever antes de todas as outras turmas ("até de trás para frente", dizia...).

A segunda professora era atenciosa, era carinhosa e sem dar um grito sequer, conseguia fazer o que planejara para o dia. Assim, com muita maestria nos envolvia em uma aprendizagem singular!!!

Foram dias importantes para mim. Passei por um desenvolvimento considerável, aprendi a gostar de ir pra escola, faltar só em último caso... Aprendi a valorizar os professores, os colegas e principalmente o saber. Pela paixão daqueles professores inesquecíveis, fiquei apaixonado por aprender. Essa lição, até hoje não esqueci!!!!

Em relação ao restante do ensino fundamental, destaco o choque inicial na quinta série pelo grande número de professores e a pouca afetividade. Nada de muito marcante ou extraordinário... Exceto uma professora de matemática, na oitava série, que parava a aula, de vez em quando, para nos orientar em relação ao futuro e também deixava espaço para tirarmos dúvidas, não só de matemática, mas também sobre a vida...

Chega o famoso e aguardado ensino médio. A busca pela melhor escola, a luta por um lugar ao sol, a oportunidade de pleitear uma faculdade, a escolha da profissão... Emoções que enchiam o coração de sonhos e esperanças. No primeiro dia de aula parecia tudo muito estranho e diferente, mas aos poucos fui conhecendo os colegas e a turma se tornou muito unida. Os professores usavam quase sempre a mesma maneira de trabalhar, livro, giz apagador e explicações... Às vezes, levavam uma coisa diferente, deixavam a gente dar aula... Mas não fugiam muito desse ritmo. Apesar disso, eles falavam com muito gosto da profissão. Dificilmente eu via algum professor desanimado, despreparado para a aula ou enrolando o tempo.

Desde pequeno eu gostava de dar aulas. Essa vontade só foi aumentando com o conhecimento dos novos professores, cada ano tinha um que mais me chamava atenção e eu passava a observar o comportamento dele. O professor de Física, pelo seu conhecimento da matéria e sua organização, o quadro no final da aula dele parecia uma escultura de arte... A Professora de Português, pelo seu jeito engraçado de desenvolver o conteúdo, o professor de Química, pela simplicidade com que explicava e fazia a gente entender o conteúdo.

Ao longo dos anos escolares, minha afinidade com o magistério foi se estreitando e quando chegou na hora do vestibular não tinha dúvidas: Queria fazer uma licenciatura na Área de Ciências. Foi muito bom fazer o curso superior, entretanto, mais por causa dos colegas do que dos professores propriamente. Na verdade, eu aprendi mais com os colegas e com os estudos em grupos do que com os professores. Apesar dos professores dominarem bem o conteúdo, o relacionamento professor-aluno, na faculdade, era muito distanciado e estéril. Parece que alguns professores tinham prazer em reprovar os alunos, quando a gente tinha um professor assim, era um sufoco...

O contato com a realidade de sala de aula foi inexistente. O estágio foi feito em um sistema onde os colegas da turma deveriam se comportar como nossos "futuros alunos", não acrescentando quase nada em termos de vivenciar a prática de sala de aula. A formação acadêmica, na minha opinião, foi de bom nível, porém a área pedagógica deixou a desejar, principalmente no que se refere à prática... Isto ficou mais evidente no primeiro dia de aula como professor...

Em 1986, ingressei na FEDF (atual SEE-DF) e, sem maiores preparativos, me colocaram frente a frente com quarenta alunos numa quinta série para lecionar Ciências... Lembrei rápido do primeiro dia de aula na pré-escola... Veio a minha mente a vontade de sair correndo outra vez... Só que, dessa vez, não enxerguei a saída!!! O jeito foi encarar os alunos. Tenho plena certeza que foram aulas horríveis. Despejava um monte de conteúdos aprendidos na faculdade sobre os alunos. Queria impressionar com meus "conhecimentos"... No final da segunda semana, estava sem voz e sem "conhecimentos" para impressionar...

Apesar dos desencontros, continuei tentando acertar e partir em busca de respostas. Sabia também que aqueles alunos não podiam ser tudo aquilo que diziam a respeito deles. Mas, não encontrava respostas para perguntas tais como: por que não aprendiam?; por que não conseguia prender a atenção deles?; por que não conseguia transmitir meus conhecimentos? (no meu entender, naquela época, o professor deveria transferir conhecimentos para os alunos). Foram perguntas que me angustiaram durante muito tempo e, ainda hoje, rondam minha mente...

Eu sempre levava esses questionamentos para os encontros de coordenação pedagógica, entretanto, havia sempre algum documento urgente para ser lido, havia sempre um diário para ser preenchido, havia sempre um colega que não estava a fim de conversar sobre isso... Assim, quase nunca "sobrava" tempo para trocar idéias e discutir temas de caráter pedagógico e a lida de sala de aula no horário destinado à coordenação pedagógica. Encontrei essa mesma angústia na fala de Pereira (2003), referindo-se a um espaço institucional semelhante existente em São Paulo no biênio 1999-2000:

> [...] a OP (Orientadora Pedagógica) coordenava as reuniões, repassando os avisos, decisões e resoluções vindos da Secretaria Municipal de Educação. Apatias, resistência, desinteresses são manifestados por nós, professoras; queríamos discutir as dificuldades encontradas na sala de aula, que eram consideradas perdas de tempo, ou um problema que dizia respeito a cada uma e a seus alunos. Mesmo quando a ansiedade era maior e o problema vinha à tona durante uma discussão, uma colega ou mesmo a OP dizia que naquele momento não era hora para tratar sobre esse ou aquele problema (p. 140).

Os cursos ad hoc *oferecidos pela Secretaria para aperfeiçoamento dos professores atendiam aos objetivos cognitivos e os de promoção funcional, entretanto, na maioria das vezes, os programas e os conteúdos eram definidos* a priori *e não respondiam às necessidades específicas da sala de aula. Eu participava assiduamente das coordenações pedagógicas na escola e fazia, sempre que possível, os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela SEE-DF, entretanto, persistia aquele hiato entre a teoria e prática, que tanto me angustiava. Foi quando, a partir de 1989, comecei a participar de congressos e encontros de professores...*

Encontrei outros professores que questionavam a qualidade de ensino, sem querer encontrar e crucificar culpados, mas querendo compartilhar caminhos possíveis e soluções. Encontrei, também, pessoas com propostas de mudanças e desafios pedagógicos.

Quem disse que o professor tem que saber tudo? Quem disse que o professor é dono do saber e que o aluno não sabe nada? Quem disse que conhecimento é transmitido? Quem disse que o aluno só aprende quando está em silêncio? Quem foi que disse que um questionário habilita o professor a avaliar o aluno? Essas e muitas outras reflexões ajudaram-me a (re)orientar minha prática.

Em 1989, participei do I Encontro Centro-Oeste de Debates sobre o Ensino de Química (ECODEQ). Revendo minha história, percebo que aquele encontro foi um divisor de água para o desenvolvimento do meu entendimento a respeito do fazer pedagógico. Naquele encontro, tive a oportunidade de conhecer professores universitários que trabalhavam com o ensino de Química e que desenvolviam pesquisas nessa área. A palestra inicial "Crise no Ensino de Química: Diagnósticos e Alternativas" proferida pelo Professor

Otavio Aloisio Maldaner (UNIJUÍ) veio ao encontro dos meus anseios e ofereceu caminhos possíveis de serem trilhados, não na perspectiva de receitas prontas, mas na perspectiva de construções possíveis.

Os dois anos que se seguiram foram de profundas transformações na minha concepção de educação. Tive oportunidade de (re)pensar minha prática pedagógica, principalmente em função de três atividades: Participação no Projeto "Vivenciando a Química" (FICB), trocas de experiências com o Professor Júlio C. F. Lisbôa (CECISP) e participação no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LPEQ/UnB).

O projeto "Vivenciando a Química" – desenvolvido, na década de 1990, nas Faculdades Integradas da Católica de Brasília, hoje Universidade Católica de Brasília – reuniu um grupo de professores da SEE-DF, sob orientação do Professor Ricardo Gauche, para discutir as realidades vivenciadas em sala de aula, propor soluções realizáveis, avaliar e (re)orientar a prática. Tudo isso de maneira coletiva, crítica e processual.

Durante esse período, tive a oportunidade de discutir minhas práticas pedagógicas e a implementação de uma proposta de ensino de Química para o antigo curso de magistério com o Professor Júlio César F. Lisbôa (via carta/telefone). Essas conversas reflexivas foram importantes para consolidar o momento de transição que estava passando em minha formação contínua.

Naquele mesmo período, com o acompanhamento do Professor Roberto Ribeiro da Silva (UnB), alguns professores da escola em que eu lecionava na época começaram a se encontrar para discutir os problemas do cotidiano escolar. Nesse grupo de estudo, começamos a discutir as idéias de Vygotsky[5] e a tentar (re)interpretar nossa prática à luz dessa teoria. O grupo desenvolveu atividades (avaliações, exposições de Ciências, projetos interdisciplinares, entre outros) buscando sempre uma ação crítica e coletiva. A multiplicação desse grupo de estudo no âmbito escolar, encaminhou a ênfase pedagógica da escola para um ensino mais coletivo, mais participativo e emancipatório. O grupo de trabalho cresceu e a Exposição de Ciências foi alvo de pesquisas que foram publicadas e divulgadas em Encontros Regionais e Nacionais.

[5]Fizemos opção pela grafia do nome tal qual aparece em Vygotsky (1991).

Em 1996, fiz um curso de Especialização em Administração Escolar, na UnB. Essa especialização ajudou a aguçar a percepção e a compreensão sobre a cultura escolar, percepção que antes se restringia à perspectiva de sala de aula. O contato com os textos e com os acadêmicos dessa área foi importantíssimo para ampliar a visão de autotransformação que uma ação coletiva crítica pode desencadear.

As disciplinas do mestrado e o convívio com os professores e colegas de curso abriram outras portas e apontaram novos referenciais teóricos que sedimentaram e aprofundaram as convicções que se evidenciavam em minha prática, propiciando o amadurecimento necessário para definição da orientação teórico-metodológica mais adequada à proposta de trabalho que pretendia desenvolver.

Repensando, nessas poucas linhas, parte de minha história, percebo que alguns questionamentos de outrora foram problematizados e possíveis soluções foram/estão sendo encaminhadas; outros questionamentos, entretanto, continuam sem respostas... Assim, juntando-se a novos problemas que emergem naturalmente da atividade pedagógica, me desafiam a permanecer nessa aprendizagem constante que caracteriza a formação contínua...

Esse breve memorial fornece alguns elementos para que se entenda por que o foco de nossa atenção nessa pesquisa é utilizar o espaço da coordenação pedagógica de forma reflexiva na formação contínua do professor e na construção de um projeto educativo autóctone. Pelo valor que damos à formação contínua, o foco da pesquisa se confunde com nossa própria história docente, principalmente no que se refere ao desafio de se ter, na escola, uma ação pedagógica crítica, coletiva e autotransformadora.

Mas, a reflexividade pode contribuir para que outros grupos de professores (re)elaborem uma dinâmica autotransformadora? O espaço/tempo da CP pode ser utilizado para esse exercício? Que dinâmica um grupo diferente de professores (re)elaboraria?

Essas perguntas nos inquietavam antes da pesquisa que deu origem a essa dissertação e ainda nos inquietam. Ao buscar respostas para elas, outras perguntas se formaram e novas percepções se evidenciaram. Precisamos

continuar, nesse processo de autotransformação, pois a formação do professor é, da mesma forma que a pessoa humana, inconclusa...

CAPÍTULO 2

CONSOLIDANDO CONCEITOS NORTEADORES

Clarificado o foco da investigação, começamos a consolidar os conceitos que norteariam o desenvolvimento da pesquisa. Como nossa ênfase estava centrada em uma ação autotransformadora, os conceitos não poderiam ser totalmente definidos *a priori*. Para ser coerente com o que estava pesquisando, era necessário que o embasamento teórico estivesse em constante (re)definição, para que as possibilidades que emergissem da realidade investigada não fossem filtradas prematuramente. Gauche (2002, p.79) elucida bem essa questão:

> Entendemos que uma metodologia deve não só refletir os referenciais teóricos colocados no trabalho de pesquisa, mas, também, ser parte dos construtos teóricos que sustentam todo o trabalho, gerando, dessa forma, perspectivas teóricas a posteriori, permitindo a ampliação da ótica interpretativa do fenômeno analisado.

Para alcançar essa dimensão, foi necessário, ao longo do caminho, desenvolver conceitos norteadores, conforme a realidade pesquisada ia sendo problematizada. Destacaram-se, como norteadores, os seguintes conceitos: práxis criativa, formação contínua, autonomia e cultura escolar.

2.1 – A Práxis Criativa

Faremos uma breve revisão sobre o desenvolvimento histórico-filosófico do conceito de práxis, aproveitando os estudos efetuados no curso de Especialização em Administração Escolar, que culminou com a monografia “As ações cotidianas da direção e a práxis criativa” (SANTOS, 1996), procurando evidenciar como a práxis pode contribuir para a melhoria na formação contínua do professor de Ciências. Partindo da origem do termo na Grécia Antiga, passando pelo desenvolvimento do conceito por alguns filósofos e destacando o entendimento moderno do termo que se pretende utilizar nesse trabalho.

O termo Práxis Criativa contribui para uma reflexão inovadora sobre a formação contínua do professor. A capacidade de refletir sobre sua prática é um dos diferenciais entre a raça humana e outros seres vivos, conforme concebe Pimenta (2002). Então, quando o professor reflete sobre sua prática está fazendo algo que lhe é peculiar. Freire (2004) tem o mesmo entendimento ao escrever: “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (p. 29).

A Globalização, o advento da Pós-Modernidade e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aceleraram o viver cotidiano, elevando-o a um ritmo frenético, alucinante e altamente alienante. Nesse contexto, o indivíduo é constantemente bombardeado por uma multiplicidade de informações e, normalmente, não consegue processar criticamente essas informações.

Sobre essa realidade, Ferreira (2003) assevera que: “Todos vivem, sentem, pensam e agem aceleradamente, violentamente, desrespeitando todas as formas humanas de trabalho e de convivência social” (p. 23). Essa velocidade extrema exige que o processamento da informação seja quase instantâneo e isso limita a possibilidade de aprofundamento na compreensão da mesma. Dessa forma, mal a informação é superficialmente digerida e já precisa dar lugar a uma nova que acabou de chegar. Conseqüentemente, a teorização da prática vai se fragilizando, pois, como esclarece Ferreira (2003), “os acontecimentos surgem na máquina de distribuir informação e ninguém dispõe verdadeiramente do tempo necessário para representar o que acontece”. Assim, pergunta a autora: “a própria idéia de representar, interpretar, compreender os acontecimentos terá ainda algum sentido?” (p. 23). Com isso, o ser humano vai sendo privado da ação reflexiva que, a nosso ver, é o que mais autentica sua humanidade.

A capacidade de refletir sobre sua prática é um dos diferenciais entre a raça humana e outros seres vivos. Por exemplo, quem ensinou a aranha a fazer teias? A resposta é simples: ninguém. A própria aranha carrega em seu corpo tudo de que necessita para tal ação. Como escreve Alves (1992), a aranha “já traz escrita no seu corpo a receita”, ou seja, “o seu corpo já sabe” a receita. Já ao ser humano não se impõe repetir *ipsis litteris* o *script* das ações que a geração anterior realizou. Pode, se desejar, transformá-las pelo exercício da ação reflexiva. Entretanto, a influência dominadora da massificação oriunda do advento da Pós-Modernidade vem de encontro a essa perspectiva reflexiva, amortecendo-a. Sendo assim, o que se espera do homem pós-moderno é que se renda ao pessimismo, ao fatalismo e ao ostracismo. Paulo Freire enxergou muito bem isso ao escrever que a propriedade/capacidade de “penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos

ensurdecer que tem a ideologia faz [...] aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século" (FREIRE, 2004, p. 126).

Quem não digere criticamente as informações acaba massificado pelo modismo estonteante da pós-modernidade, acaba envolvido pela avalanche de possibilidades que a sociedade plural oferece, caminhando fascinado pela velocidade tecnológica, sem se perceber presença no mundo e quase sem consciência crítica de sua historicidade. É justamente nesse sentido que a alienação se torna um instrumento de dominação tão poderoso. Saturado de informações não-processadas, o indivíduo é cerceado em sua criticidade e historicidade, minado em sua consciência crítica e estimulado a "suicidar" a possibilidade da autotransformação.

> Mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros... Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2004, p. 18).

Apesar de não haver muita divergência no meio acadêmico sobre a idéia apresentada no parágrafo anterior, o que se verifica na prática é que o professor passa a maior parte do tempo realizando trabalhos repetitivos e burocráticos, sem se aperceber da dimensão investigativa e epistemológica de sua prática pedagógica. Obviamente, aqui se trata de uma distinção substantiva e não adjetiva, ou seja, todo homem tem a capacidade de reflexão (conotação adjetiva), mas muitas vezes esse mesmo homem é alienado dessa possibilidade, consciente ou inconscientemente. Para este entendimento é importante a contribuição de Pimenta (2002), explicando o entendimento de Schön:

> Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (p. 19).

Sendo assim, o ser humano existe tornando-se algo novo, algo diferente daquilo que ele era antes. Esse tornar-se é a práxis. É a sua história de vida. Privá-lo do exercício pleno dessa consciência é mais que alienar o ser humano, é desumanizá-lo.

A nosso ver, muito dessa falta de consciência deve-se à aceitação do paradigma empirista-positivista que concebe a possibilidade de distanciamento entre teoria e prática. Assim, o que se observa no ensino em geral, particularmente no ensino de Ciências é que alguns se especializam nas teorias e outros se especializam na prática – na maioria das vezes, os “pensantes” jamais se encontram com os “praticantes”. O resultado desse divórcio, como nos diz Freire (2004), é que a teoria tem-se constituído em blá-blá-blá e a prática em ativismo. Nessa perspectiva, Maldaner (2000) aponta que aumentou “o fosso entre os que pensam e os que decidem sobre políticas educacionais e os professores convidados que são a executar as propostas de ensino produzidas fora do âmbito de atuação deles” (p. 22).

Vemos a complexidade que envolve o entendimento do conceito de práxis e a importância do professor conhecê-lo e evidenciá-lo em sua jornada pedagógica, mas a utilização do termo práxis remonta à Grécia Antiga. Naquele período, quando se queria dizer sobre uma ação com fim em si mesma, utilizava-se o termo práxis. Segundo Konder (1992a), Aristóteles separou três palavras para designar a ação humana: práxis, poiésis e theoria.

Para Konder (1992a), poiésis era utilizada para ações que produziam algo material, como, por exemplo, o trabalho de um artesão. Práxis designava qualquer ação carregada de intencionalidade, por exemplo, a ação de político. Theoria era utilizada se referia a uma ação puramente intelectual, por exemplo, de um filósofo. Com o passar do tempo, o trabalho manual foi tido como inferior (destinado a escravos) e os nobres praticavam a práxis e a theoria. Essa dicotomização é bem nítida para Konder (1992a), quando analisa a ascensão da burguesia pós-renascentista:

> Quando a ênfase era posta na *poiésis*, a práxis (atividade política) era desprezada; e, quando se reconhecia a significação humana da práxis (o poder da cidadania), isso se dava em detrimento da *poiésis*. Nos horizontes burgueses da cultura liberal, era impossível realizar a síntese dos dois movimentos. A ideologia dominante implicava a convicção de que a práxis, como exercício consciente e responsável da cidadania, só podia ser privilégio de uma elite bem preparada, integrada por homens empreendedores (os empresários), proprietários de bens assegurados da sua independência, criaturas capazes de votar de acordo com os ditames das suas consciências, que dispunham de meios para repelir quaisquer pressões externas (p. 102).

A dicotomização da ação humana causou muito prejuízo para o desenvolvimento da unidade pensamento-ação. Entretanto, a perspectiva dialética da construção do pensamento humano, não permitiu que a possibilidade da unidade ação-reflexão fosse de todo abandonada. Sendo assim, a palavra práxis foi incorporando novos significados com o passar do tempo. Para nós, práxis é a ação resultante do conúbio entre pensamento e ação, podendo, dessa forma, ser utilizado como uma das formas de se fazer a diferenciação entre o ser humano e os demais seres vivos, visto que o ser não-racional é aquele totalmente dependente de seus instintos e impulsos, incapaz de ultrapassar o legado de seu código genético. Já o ser racional é capaz de superar, transpor os limites, evoluir pelo exercício das suas

faculdades, nas palavras de Konder (1992a): “o animal se identifica imediatamente com sua atividade vital; não se distingue dela; é ela. O ser humano torna sua atividade vital, ela mesma, objeto da sua vontade e da sua consciência” (p. 104).

Konder (1992a) também conceitua práxis nessa perspectiva:

> atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (p. 115).

Nota-se, hoje em dia, que a palavra práxis não mais se restringe ao seu significado inicial. Agora, é utilizada para designar a união indissociável pensamento-ação. Vázquez (1990) também admite essa ressignificação:

> [...] sem deixar de ter presente que nosso termo ‘práxis’ não coincide com seu significado original grego, [...] inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum (p. 5).

Portanto, quando um projeto é concebido e colocado em ação por meio do exercício da práxis, tanto a realidade inicial quanto o projeto inicial não serão mais os mesmos durante a implementação, isto porque a práxis exige de quem a realiza uma constante autotransformação.

A ampliação no significado da práxis foi e está sendo influenciada, principalmente em função das contribuições dos pensadores Hegel, Feuerbach, Marx e Gramsci. Não pretendemos fazer aqui um estudo rigoroso sobre as idéias e teses desses autores, e nem temos a pretensão de analisar semelhanças e/ou diferenças entre eles. Discorreremos rapidamente, a seguir, sobre a contribuição de

cada autor na ampliação do conceito de práxis, essencialmente segundo o entendimento de Vázquez (1990) e Konder (1992a).

O Entendimento da Práxis em Hegel

Gerg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nasceu em Stuttgard e estudou sob forte influência do Idealismo Alemão (KONDER, 1992b). Apesar dessa influência, Hegel procurou desenvolver uma corrente de pensamento que conseguisse retirar de cena o Espírito Absoluto. Para Vázquez (1990), “a filosofia idealista alemã é uma filosofia da atividade da consciência ou do Espírito” e Hegel tinha “consciência desse fato, isto é, do divórcio entre a teoria e a ação”. Para superar essa dicotomização, Hegel desenvolveu o conceito da “superação dialética”. Segundo Konder (1992b), “a ‘superação dialética’ é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (p. 26). Entretanto, para Hegel, “a práxis não passa de um momento do processo de autoconsciência do absoluto”, sendo assim, não percebeu o potencial revolucionário desse conceito e permaneceu na égide do Idealismo (VÁZQUEZ, 1990, p. 88).

Dessa forma, ele defendia os alemães das críticas por não terem promovido uma revolução tal qual ocorrera na França. Sobre essa defesa, Vázquez (1990) escreve: “Hegel considera que tanto os alemães quanto os franceses trataram de afirmar o princípio Kantiano da liberdade da vontade, mas só os franceses quiseram colocá-lo em prática, enquanto os alemães permaneciam no plano da teoria”. Na

explicação para essa atitude pacífica dos alemães, Hegel descarta para a Alemanha a “necessidade de mudanças revolucionárias, como as efetuadas na França, escudando-se nas mudanças já realizadas pela Reforma na Alemanha num plano espiritual”, assim ainda segundo esse autor, Hegel “apresenta a Reforma como uma revolução peculiar que torna desnecessária uma revolução prática, real” (p.60).

Outra importante contribuição de Hegel foi o reconhecimento do trabalho humano como lugar de autenticação de sua existência. “Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo” (KONDER, 1992b, p. 23-24). Entretanto, “ele concebe o trabalho como uma categoria filosófica”. Dessa forma, é capaz de identificar o trabalho como fonte de riqueza para alguns e as conseqüências negativas para outros, mas não vai além disso (VÁZQUEZ, 1990, p. 69-70).

Notamos que Hegel consegue quebrar o distanciamento entre teoria e ação, mas não consegue se desvencilhar totalmente do Idealismo, pois continua aceitando a idéia do Saber Absoluto (VÁZQUEZ, 1990). Dessa forma, “não foi capaz de analisar seriamente os problemas ligados à *alienação do trabalho* nas sociedades divididas em classes sociais” (KONDER, 1992b, p. 28). Feuerbach foi um pouco mais além...

O Entendimento da Práxis em Feuerbach

Ludwig Feuerbach (1804-1872) nasceu em Landshut (Baviera). Foi aluno de Hegel em Berlim, porém, foi mais adiante que seu professor na concepção da práxis.

Com sua crítica da religião, conseguiu substituir o conceito de Absoluto existente em Hegel pelo homem (sendo um ente real e verdadeiro). Assim, temos uma maior proximidade entre o ideal e o real. Para Vázquez (1990), Feuerbach concebeu a alienação como tendo três momentos:

- o sujeito cria o objeto;

- o sujeito não se reconhece no objeto criado, ou seja, o objeto é estranho ao sujeito;

- o objeto obtém um poder extra tornando-se independente do sujeito, dominando-o.

Apesar desse avanço, Feuerbach não conseguiu vislumbrar uma atividade que não fosse da consciência. Assim, na sua concepção não haveria revolução, já que cada indivíduo limitava sua ação ao domínio da consciência, pois:

> [...] Feuerbach não vê propriamente o papel da práxis humana. Pode-se afirmar inclusive que não o vê em nenhuma dessas três direções:
> a) Como atividade produtiva – transformadora da realidade – [...] pois para ele a pratica produtiva só tem um sentido estreito, egoísta, meramente utilitário.
> b) Como atividade revolucionária dos homens no processo de transformação de suas próprias relações sociais [...] Daí não ver a necessidade de se passar da teoria para uma atividade prática verdadeiramente revolucionária.
> c) Como prática social no processo de conhecimento [...] excluída a atividade prática da relação de sujeito e objeto, um e outro se encontram numa relação de sujeito e objeto, um e outro se encontram numa relação exterior, na qual o primeiro enfrenta o segundo passivamente, e este se dá como mero objeto de contemplação (VÁZQUEZ, 1990, p. 113-114).

Pode-se notar que a contribuição de Feuerbach para o entendimento da práxis restringiu-se ao rompimento com o Absoluto, tão presente em Hegel. Todavia, Feuerbach não conseguiu perceber a relação intrínseca entre o sujeito e o objeto, nem a indissociabilidade entre teoria e prática. Ele já se dava por satisfeito se um indivíduo conseguisse contemplar o objeto, sem com isso provocar transformações

na realidade. Dessa forma, o conceito de práxis, apesar de ter se tornado mais humano, ainda não rompera a barreira do idealismo. Somente em Marx é que esse obstáculo é rompido.

O Entendimento da Práxis em Marx

Karl Marx (1818-1883) nasceu em Trier, na Alemanha. Estudou na Universidade de Berlim, onde foi influenciado pelos pensamentos de Hegel, pelo eurocentrismo e também pelo Romantismo. Mas, com seu amadurecimento, procurou romper com muitas dessas influências. Para isso, contou com a ajuda de seu amigo Engels. Marx procurou conceber a práxis como sendo a atitude humana transformadora da natureza e da sociedade. Dessa forma, ele vai muito além de Feuerbach, colocando o trabalho humano no campo material, não somente no campo da consciência. Aliás, Marx considera o trabalho como sendo um dos diferenciadores do homem em relação aos demais seres vivos. Nesse sentido, Konder (1992b) assevera que um dos diferenciais do pensamento de Marx é conceber o trabalho como sendo “a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo (p. 29).

Para Marx, segundo apresentado por Vázquez (1990), a Filosofia não tem mais apenas a função de identificar o problema, como concebera Hegel, ela deve partir para a ação concreta. A esse propósito o autor escreveu:

> Com Marx, o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre a teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁZQUEZ, 1990, p. 117).

E mais:

> [...] a realidade tem que ser modificada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação... Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se [...] É esse o ponto de vista de Marx nos anos da década de 1840 [...] Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia (VÁZQUEZ, 1990, p. 125-127).

Marx consegue trazer para a realidade a transformação que Feuerbach concebia apenas na consciência do homem. Essa mediação entre a filosofia e a realidade é realizada pela práxis. Nota-se que, para Marx, teoria sem prática e prática sem teoria são inoperantes. Diferente das concepções idealistas anteriores, Marx acredita na transformação da realidade pelo exercício da práxis.

Outra contribuição de Marx foi sua busca incessante para ajudar o indivíduo a sair do estado de alienação para uma consciência operante, principalmente da alienação causada pela divisão social do trabalho e conseqüente apropriação dos meios de produção, causando um estranhamento entre o homem e o trabalho. Apesar dessa contribuição, o próprio Marx não conseguiu fugir das multiformes manifestações da alienação, conforme escreve Konder (1992a):

> o fato de ter sido um desmistificador genial dos fenômenos típicos de uma esfera decisiva da atividade alienada (a esfera da produção e da apropriação) não assegurava a Marx uma consciência isenta de ‘alienação’ na esfera da vida familiar e da moral privada (p. 32).

Fica evidente que o processo de “desalienação” pode ocorrer em algumas áreas da existência humana e em outras não. Assim, o mesmo indivíduo pode apresentar características de um estado de consciência alienada em um contexto e de uma consciência apurada em outros.

Fica claro que uma determinada teoria não responde a todas as nuances do dia-a-dia. Dessa forma, é preciso estar sempre voltando ao campo das idéias para encontrar novas soluções. Por exemplo, os bolcheviques (após a Revolução Russa, em 1917) quiseram encontrar na teoria de Marx resposta para problemas cotidianos que esta teoria não continha. Apesar disso, Lênin procurou “produzir” essas respostas sob a bandeira da aplicação da teoria de Marx. A queda do comunismo soviético é um bom exemplo do perigo de se utilizar uma teoria dissociada das implicações/transformações inerentes às ações cotidianas. O próprio conceito de dialética implica a autotransformação da teoria durante o exercício da práxis (KONDER, 1992a).

Vázquez (1990) também apresenta Marx, que conseguiu conceber a práxis como sendo o fundamento do conhecimento. Segundo o autor, Marx entendeu o conhecimento como sendo oriundo do mundo criado pelo homem, historicamente construído pela humanidade. Dessa forma, ele corrigiu a contemplação passiva dos idealistas e o ativismo pragmático do materialismo tradicional.

> A superação do idealismo e do materialismo tradicional havia de consistir, portanto, na negação da atitude contemplativa da segunda e na negação da atividade em sentido idealista, especulativo. A verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; o que vale dizer, transformadora e, portanto, revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria. A crítica – a teoria, ou a verdade que contém – não existem à margem da práxis (VÁZQUEZ, 1990, p. 153).

Por isso, ao fazer a leitura de seu mundo, Marx não podia se contentar com a exploração do trabalhador. Criticou duramente a divisão social do trabalho, por entender ser ela uma das responsáveis pela alienação do trabalhador.

Apesar de todas essas contribuições, os seguidores de Marx não conseguiram perceber a influência do que-fazer diário nos pensamentos de Marx. Essa concepção de constante autotransformação foi retomada por Gramsci.

O Entendimento da Práxis em Gramsci

Antônio Gramsci (1891-1937) nasceu em Sardela, na Itália. Em 1911, deixou sua terra natal e foi para Turim. Lá, começou sua luta contra o fascismo de Mussolini, o que lhe custou muita perseguição política, prisões e morte.

Segundo Konder (1992a), a grande contribuição de Gramsci para o entendimento da práxis foi sua visão dialética da história. Para esse autor, “Gramsci tinha clara percepção de que a ‘autotransformação do marxismo’ só podia ser pensada radicalmente a partir de uma concepção centrada sobre a práxis” (p. 91). Dessa forma, segundo Konder (1992a), Gramsci foi o primeiro a formular explicitamente a idéia de que, concebido o homem como sujeito da práxis, não tem muito sentido perguntarmos quem é o homem. O homem não é; seu ser consiste em um tornar-se. O que nos cabe indagar, então, é como o homem pode se tornar.

“O homem existe se tornando algo novo, algo diferente daquilo que ele era antes. Esse tornar-se é a práxis, é a história” (KONDER, 1992a, p. 92) Em seu “historicismo absoluto”, a “filosofia da práxis” não pode ser cristalizada em um

modelo doutrinário enrijecido, precisa ser é um pensamento novo, que inaugura uma postura filosófica nova de encarar a realidade. Dessa forma, está condenada a sempre atuar como uma força comprometida com a autotransformação.

> A história não é absurda: ela faz sentido, quer dizer, tem sua própria razoabilidade. No entanto, a "razão" que pode ser encontrada na história da conta do caminho percorrido, sem assegurar coisa alguma no que concerne aos caminhos ainda não trilhados. De fato, a história tem sempre suas surpresas (KONDER, 1992a, p. 55).

Ao contrário dos discípulos de Marx, que procuraram colocar as idéias do mestre em uma camisa de força, Gramsci defende a autotransformação da teoria conforme ajuda a interpretar/modificar a realidade. Dessa forma, nem a teoria nem a realidade chegam iguais ao final do processo. Esse entendimento ajuda a perceber o significado do termo práxis criativa, pois somente o comprometimento com o novo, com a transformação é que pode autenticar uma práxis como sendo criativa. Fica claro, então, que o próprio conceito de práxis implica "contaminação" com aquilo que se está transformando.

Outra contribuição significativa de Gramsci para o entendimento da práxis foi a releitura do conceito de superestrutura adotado por Marx:

> o exercício da hegemonia vem, pois, reiterar no nível da superestrutura jurídica, política e ideológica, o predomínio que a classe burguesa detém, no nível da estrutura econômica. Numa tal situação histórica, estrutura e superestrutura interagem reciprocamente, construindo um "bloco" mais ou menos harmônico, sob a direção da classe capitalista. Forma, assim, aquilo que Gramsci chama de bloco histórico (VÁZQUEZ, 1990, p. 246).

Nota-se que Gramsci associou o conceito de superestrutura com a formação do bloco histórico. Dessa forma, a classe dominante dotada de uma ideologia que lhe é favorável consegue o controle da sociedade política e da sociedade civil, tornando-se hegemônica. Nesse sentido, a ideologia serve para legitimar as ações

da classe dominante. Assim sendo, as ações são realizadas visando a uma conservação do bloco histórico. Para se romper com este bloco, é preciso “minar” seu sustentáculo (a ideologia). Isso exige uma certa organização das classes dominadas. Nesse processo, é que o intelectual orgânico se evidencia. Sobre conceito de intelectual orgânico, Paro (1993), interpretando as idéias de Gramsci, escreve:

> [...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social; e no político. (PARO, 1993, p. 89)

Cabe, então, ao intelectual orgânico ajudar o grupo social a realizar uma práxis que permita a quebra do bloco histórico vigente e a construção de um novo bloco histórico. Do contrário, corre-se o risco de apenas ocorrer uma substituição da classe dominante, mantendo-se a ideologia e a superestrutura anterior, como nos ilustra Orwell (1994):

> Não havia dúvida, agora, quanto ao que acontecera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem, quem era porco (p. 98).

Com grande capacidade literária, Orwell consegue ilustrar que a não-construção de um novo bloco histórico faz a “revolução” se tornar um engodo para os dominados, pois as perspectivas de mudanças lhes são tolhidas, exatamente por aqueles chamados líderes da “revolução”. Nesse sentido é que propomos um novo termo, “aproveitadores orgânicos”, para designar indivíduos que fazem uso de um

grupo social para se promoverem, chegarem ao poder constituído, e, a partir daí, lutarem para a conservação do bloco histórico anterior.

Percebemos, então, que o conceito de práxis não apareceu do nada. Ele foi construído ao longo da existência humana. Desde os tempos remotos da Grécia até os dias atuais, pensadores vêm contribuindo para a expansão e melhor entendimento desse conceito no dia-a-dia da humanidade. Neste trabalho, a partir de agora, entenderemos práxis como sendo: toda ação (individual ou coletiva) em que o Homem autentica sua humanidade, inserindo-se na realidade como um ser capaz de transformá-la, quando opta pelo que-fazer resultante de uma consciência autotransformadora. Assim, queremos desenvolver os principais desdobramentos quanto à conceitualização terminológica de práxis.

Em Busca de um Referencial Terminológico-Conceitual

Sendo a práxis uma ação que enleva a humanidade do homem, torna-se imprescindível determinar os diferentes níveis em que ela pode se manifestar. Podemos falar em níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no processo de sua atividade prática.

É importante ressaltar, também, que esses níveis não são excludentes ou paralelos. Assim, um indivíduo pode se apresentar em um determinado nível da

práxis em uma área e em diferente nível em outra. Por exemplo, muitas ações cotidianas de Marx chocavam-se com sua filosofia, como o exposto a seguir.

> Na própria vida privada, nos movimentos da sua sensibilidade, nas reações que teve diante dos padrões de comportamento ditados pelos costumes da Inglaterra vitoriana, Marx, mostrou, às vezes, com uma nitidez surpreendente, traços típicos das limitações do seu tempo... Em meio a uma péssima situação econômica, que só podia ser suportada graças à constante ajuda de Engels, a família Marx não dispensava os préstimos de duas empregadas domésticas. Afinal, era a família de um profissional liberal e não lhe passava pela cabeça viver como uma família operária (KONDER, 1992a, p. 29).

Diante disso, as diferenciações que se seguem não serão estanques, mas podem contribuir para delimitação de nossa conceituação para uma posterior análise da realidade pesquisada.

Como vimos anteriormente, o conceito de práxis traz dentro de si a perspectiva da criação. Claro que não se trata de criação *ex nihilo nihil*, mas uma criação que é fruto de uma transformação, ou seja, criação que se processa a partir de algo pré-existente. Então, o homem percebe uma realidade e utiliza-se de sua criatividade para transformá-la. Assim, nesse trabalho, entendemos práxis criativa como sendo a ação humana capaz de transformar a realidade, a partir de uma relação indissociável entre teoria e prática, de tal maneira que, no processo de transformação, o indivíduo transforma-se também, pois tanto ele quanto a realidade não serão mais idênticos ao início da ação revolucionária. Procurando mais entendimento sobre a questão, tem-se que:

> Por isso, o sujeito e o objeto não são separados [...] projeto e realização sofrem modificações no processo, advindas da relação entre eles. Notamos que a práxis criativa deve ser exercida num ambiente que favoreça a formação de uma consciência autotransformadora. Visto que o projeto inicial defronta-se com resistências em sua concretização, e, ao tentar vencê-las, há necessidade de sua constante modificação, não só do modo de realizá-lo – modificando, com isso, o processo –, mas também na

> forma do objeto ideal, resultando, no final, um produto que não será mais idêntico ao inicialmente projetado (PARO, 1993, p. 26-27).

Percebemos também que o ser humano não vive em exercício ininterrupto da práxis criativa, uma vez que somente quando uma nova necessidade requer uma transformação da realidade é que o ser humano engendra esforços para transformá-la. Dessa forma, o ser humano repete, quando não se vê obrigado a mudar. Mas, se durante o seu que-fazer diário depara-se com uma realidade não desejada, envida esforços para exercer sua criatividade, na busca da efetivação de uma nova realidade.

Outra característica importante da práxis criativa é seu caráter *sui generis*, ou seja, está impregnada de exclusividade, uma vez que não se pode determinar de antemão o resultado final dessa práxis. Sobre essa característica, lemos em Vázquez (1990):

> Essa sujeição da totalidade do processo a uma lei que só a posteriori pode ser descoberta, dá à lei em questão, ao processo prático por ela regido e, finalmente, a seu produto um caráter único, imprevisível e irrepetível, que é exatamente a característica de toda verdadeira criação (p. 250-251).

Portanto, a práxis criativa é indispensável a uma comunidade que busca a efetivação de um novo bloco histórico. Isto porque, por meio do exercício criativo de suas ações, o ser humano provoca modificações significativas na realidade em que está inserido. Por meio da práxis criativa, pode-se minar a ideologia dominante, promovendo-se um aumento no grau de consciência dos indivíduos e uma ruptura com a inércia social, tão camuflada pela ideologia dominante.

Quando o ser humano repete ações que lograram êxito anteriormente, está realizando a práxis reiterativa. Assim, o ser humano, em muitos momentos históricos, repete uma determinada ação que foi fruto de uma práxis criativa. Essa

repetição continua, até que se depare com uma circunstância que implique novas ações. Portanto, a práxis reiterativa caracteriza-se pela repetibilidade, como escreve Paro (1990): “A lei que rege o processo de realização já é conhecida *a priori*, constituindo o objeto real em simples duplicação ou cópia do objeto ideal. Opera-se portanto uma separação entre o subjetivo e o objetivo”.

Podemos, então, destacar como contribuição negativa da práxis reiterativa exatamente o reforço do paradigma empirista-positivista e a conseqüente manutenção da visão de mundo que dissocia teoria e prática. Em uma práxis reiterativa, não ocorre a consciente autotransformação do sujeito durante sua execução, o projeto inicial chega ao final do processo sem sofrer uma transformação significativa, pois os procedimentos já são antecipadamente conhecidos e controlados. Essa dissociação é responsável pelo grande poder de conservação presente nesse tipo de práxis. A rotina vai ficando tão intensa que as ações vão sendo encapsuladas pela repetição, ações mecanizadas vão sendo realizadas, nasce então a práxis burocrática, que não contribui para transformar a realidade.

Apesar dessa contribuição negativa, a práxis reiterativa também desempenha uma função importante, pois ela é responsável pela sociabilização do sucesso. Ela permite que uma ação efetiva seja realizada por outras pessoas. Ela ajuda a multiplicar uma mudança qualitativa já efetuada. Sem a práxis reiterativa, o ser humano seria obrigado a constantemente “reinventar a roda”, não avançando do ponto inicial. Com a práxis reiterativa, é possível divulgar, (re)avaliar e legar para outras gerações as soluções encontradas para determinados problemas. O problema é como não permitir que a repetição ofusque a visão da realidade, engessando a criatividade e a busca de novas soluções.

Pelo exposto até agora, percebemos que consciência humana e práxis são indissociáveis. Essa consciência, que participa da transformação da realidade, se autotransformando, também é chamada de consciência prática. Vázquez (1990) vai além e assevera a existência de uma consciência da práxis: “essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de consciência da práxis” (p. 283-284). Então, dependendo do grau de inserção dessa autoconsciência nas ações cotidianas, teremos os dois tipos de práxis que se seguem: a práxis espontânea e a práxis reflexiva.

A práxis espontânea se dá quando a racionalidade no processo é inserida à medida que os problemas vão sendo evidenciados. É preciso ressaltar que não existe inconsciência aqui, apenas a consciência vai sendo evidenciada na medida em que o processo vai se desencadeando. O termo “espontânea”, aqui, refere-se ao modo pelo qual essa consciência é evidenciada. Outra observação importante é que a práxis espontânea também pode estar associada a uma práxis criativa, já que pertencem a níveis diferentes de práxis. O primeiro nível refere-se ao processo de manifestação da consciência na ação; o segundo nível refere-se ao processo de transformação de realidade.

A práxis reflexiva se dá quando a racionalidade permeia todo o processo de transformação, e não somente diante de problemas, ou seja, é uma autoconsciência que se transforma junto com a realidade. O termo reflexivo refere-se à interação constante entre o sujeito e o objeto, compreendida na relação indissociável entre teoria e prática. Cabe ressaltar que a práxis reflexiva está sempre aberta para mudanças e se manifesta no coletivo. Ela também é construída em parceria com a ação. Não se pode falar em práxis reflexiva dissociada da busca da transformação

que promove a derrubada do bloco histórico vigente e a construção de nova realidade.

2.2 – A Formação Contínua

A práxis reiterativa tem sido favorecida, em detrimento da práxis criativa pela ideologia dominante em nossa sociedade atual. A práxis reiterativa favorece a conservação e a acomodação, já a práxis criativa favorece transformação e a ação. A sociedade atual é caracterizada, entre outras coisas, pela velocidade com que as informações circulam. Segundo Ferreira (2003), "pela rapidez que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) proporcionaram a toda a humanidade, o quadro de referência de todos mudou", tal desenvolvimento "tem levado ao uso indiscriminado da tecnologia em suas potencialidades técnicas, em detrimento de suas virtudes científicas, culturais e pedagógicas" (p. 22-23).

Essa velocidade também influencia a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a formação contínua. Ferreira (2003) percebe isso ao escrever:

> Assim, a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando às necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada uma exigência. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, pela própria evolução, produziu também o "não-trabalho" (p. 22).

Outro aspecto a considerar sobre a intensa circulação de informações é a globalização. A cada dia estamos interagindo mais rapidamente com o mundo. Para

Ferreira (2003), “o processo de globalização é, portanto, entendido como a intensificação das relações sociais que ligam localidades” (p. 34). O professor que não estiver sintonizado criticamente com essas mudanças estará inabilitado para o trabalho que se espera dele, qual seja o de promover uma educação autotransformadora. Ferreira (2003) acrescenta ao processo de formação a perspectiva coletiva:

> considero importante conceber a formação continuada e a gestão da educação no mundo globalizado como um “acontecimento ético”, isto é, uma educação para o nascimento e a percepção do outro como uma radical novidade [...] Uma educação concebida como configuração da identidade através da narrativa e da relação com o outro, como um ato de hospitalidade, de acolhida e de recebimento. (p. 39)

Nessa perspectiva coletiva, professor(es) e pesquisador(es) se unem para refletir sobre a própria prática, problematizar as situações, propor, executar e avaliar soluções. Esse exercício da práxis deve permear a formação contínua do professor, para que de maneira coletiva, consciente e comprometida possa (re)interpretar a realidade e contribuir para transformação.

Metaforicamente, podemos comparar os modelos de formação contínua de professores a trilhos ou a trilhas. Os trilhos são pré-estabelecidos, rígidos e invariáveis, enquanto as trilhas, normalmente, apresentam-se plurais e mutantes. Considerando essa metáfora, com base nas discussões anteriores, entendemos que a formação contínua do professor deva ser uma ação intrínseca à prática docente, constituindo-se em trilhas e não em trilhos.

A razão dessa convicção tem seu nascedouro no entendimento da singularidade do saber humano. Diferentemente de outros seres vivos, o ser humano aprende no convívio social, ou seja, a “constituição dos sujeitos dá-se nas interações sociais produzidas nos diversos núcleos de ação” (MALDANER et al., 2006, p. 55).

Nessas interações, o sujeito constrói seu perfil conceitual e é capaz de contribuir para a transformação da realidade. Privar o ser humano dessa auto-reflexão é desumanizá-lo. É aliená-lo e transformá-lo em um autômato.

Entretanto, o que temos observado é que, contrariamente à perspectiva reflexiva, a distância entre teoria e prática, na formação do professor, tem aumentado, por causa da prevalência de uma visão de mundo dicotômica. Sobre esse distanciamento, Estrela (2003), estudando a formação de professores em Portugal, assevera: "somos obrigados a reconhecer que no cerne da questão está o desfasamento entre os discursos teórico e jurídico da formação e a cultura profissional dos docentes". Para a autora, como os professores não estão sendo considerados na elaboração das teorias, eles reagem "de forma defensiva a imposições vindas do exterior, quer no que se refere à obrigatoriedade da sua formação, quer no que se refere às formas organizativas e de funcionamento das escolas ou à mudança de prática lectivas" (p. 54-55). Cachapuz (2003) lança mais luz para esse entendimento, ao defender que

> não se conseguiu ainda articular um tal quadro teórico com práticas de formação relevantes para os que eram supostos serem os destinatários da formação: os professores. Este é, no meu entender, o problema central que hoje se nos coloca.
> Na verdade, a análise cuidada do desenho, organização e estratégias de formação contínua em vários países mostra que esta continua a ser marcada pelo academismo, em que se valoriza a aquisição de saberes e não a sua construção pelos professores, necessariamente entendidos como actores sociais que constroem seus saberes em circunstâncias e contextos específicos (p. 451).

Esse hiato alienante tem contribuído para um empobrecimento do que-fazer pedagógico nacional. Libâneo (2002), pensando sobre a especificidade do conhecimento pedagógico, também enxerga nesse empobrecimento "a fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas". Segundo o autor,

submeter-se facilmente aos “modismos e às oscilações teóricas [...] parece ser, desde longa data, uma característica inconfundível do campo educacional no Brasil” (p. 53-54).

Essa ênfase dicotômica na formação do professor é, também, descrita nas palavras de Zeichner (2003):

> a abordagem dominante consiste em treiná-los (os professores) para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional em todo mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos (p. 37).

Maldaner (2000) contribui para identificar a fragilidade desse modelo bipartido de formação ao escrever:

> O projeto educacional atual, no Brasil, parte igualmente do reconhecimento da baixa qualidade educativa oferecida às crianças e adolescentes e da necessidade urgente de mudar esse quadro. [...] Muitas vezes, por exemplo, são propostos simples cursos de ‘treinamento’ de professores, de curta duração em períodos de férias escolares, geralmente executados através de ‘rede de monitores’, como solução adequada para a melhoria da educação nas salas de aula. Ampla literatura nacional e internacional mostra que isso não funciona! (p. 18-19).

Trivelato (2003) também critica esses cursos de formação *ad hoc*:

> É freqüente também esses cursos serem criticados quando procuram atender a essa expectativa, uma vez que essas ‘receitas’ dificilmente são adequadas à diversidade e complexidade das situações de sala de aula. A crítica nos parece ainda mais pertinente quando se considera como propósito da formação continuada a construção e reconstrução dos conhecimentos dos professores (p. 64).

Para diminuir esse distanciamento, Gauche (2001) entende ser necessário, no cenário da formação de professores, “romper paradigmas de pesquisa que se prendem sobremaneira à visão positivista”. Esses paradigmas fundamentam a

tentativa tão comum de transformar “em ‘objetivo’ o que se configura como ‘subjetivo’”. Gauche (2001) entende ser preciso romper com esses paradigmas para “buscar compreender mais o processo do que identificar e quantificar seus produtos”. Maldaner (2000) corrobora com esse entendimento:

> A formação de grupos de ação e reflexão contempla uma tendência atual em que se procura deslocar o foco filosófico de sujeito cognoscente e ativo, voltado para dentro de sua própria consciência, para um sujeito disposto a um agir comunicativo. O foco passa a ser a compreensão mútua entre sujeitos que procuram entender-se sobre os fatos e as situações (p.26).

Faz-se necessário um modelo de formação diferente do modelo dominante, onde o professor seja ‘sujeito cognoscente e ativo’ mas também seja um ‘sujeito disposto a um agir comunitário’. Para alcançar essa dimensão colaborativa de formação, acreditamos que o conceito de reflexividade tal qual apresentado por Pérez Gómez (1999)[6] seja importante.

> Reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Em oposição a essa reflexividade, o que se verifica na prática é que o professor passa a maior parte do tempo que poderia ser destinado à sua formação realizando trabalhos repetitivos e burocráticos, sem se aperceber da dimensão investigativa e epistemológica de sua prática pedagógica. Assim, os pesquisadores da Academia produzem teorias sobre o que deve o professor fazer em sala de aula.

---

[6]PÉREZ GÓMEZ, A. **La Cultura Escolar em la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1999. Apud Libâneo (2002, p. 56).

Os professores, por sua vez, não percebem a totalidade da proposta e aplicam-na acriticamente. Sem uma construção coletiva, a teoria acaba se transformando em um trilho que, na maioria das vezes, tem descarrilado e provocado a inércia no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, não podemos nos deixar dominar por uma visão romântica e ingênua, acreditando que o simples exercício da reflexividade seja suficiente para garantir a transformação que se espera. Atento a essa possível visão, Libâneo (2002) sugere-nos, após analisar as principais implicações da reflexividade no trabalho dos professores, desde 1960 até 2002, “dois tipos básicos relativamente opostos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico” (p. 62).

Segundo o autor, a primeira reflexividade é exercida por um professor reflexivo que entende ser agente em uma realidade pronta e se concentra em uma ação individualista. A segunda é exercida por um professor crítico-reflexivo, que entende ser agente em uma realidade socialmente construída e se concentra em uma ação coletiva. Então, apesar de possuírem a mesma base teórica, “a modernidade” que tem uma “crença forte na supremacia da razão”, esses tipos de reflexividade são antagônicos no “cunho político”, pois indicam posicionamentos diferentes frente às “formas de vida social, econômica, ambiental, compatíveis com ideais de justiça, igualdade, dignidade humana” (LIBÂNEO, 2002, p. 62).

Assumida de maneira irrefletida, a reflexividade pode se transformar em mais um elemento de alienação e de manutenção do *status quo*. Libâneo (2002) é contundente ao afirmar:

> Alguns estudos têm destacado, por exemplo, a utilização do construtivismo piagetiano como forma de desenvolver o governo do

> ‘eu’, ou seja, suas práticas educativas tidas como propiciadoras da autonomia e da liberdade visariam, na verdade, a uma forma de autocontrole da conduta pelo próprio indivíduo de modo que se obtivesse um sujeito ‘conscientemente’ submisso aos controles sociais. No fundo, mesmo as pedagogias chamadas emancipatórias seriam formas de manipulação da subjetividade a serviço da manutenção das relações de poder vigentes (p. 64).

A reflexividade crítica, quando acontece em um ambiente plural, onde as diversas possibilidades são consideradas por diferentes cosmovisões, ajuda a gerar ações autóctones com potencial autotransformador. Para nós, a teoria deve incentivar a curiosidade epistemológica no professor/grupo-colaborativo e não satisfazer sua curiosidade ingênua[7]. Além disso, a teoria deve auxiliar o professor/grupo-colaborativo a identificar e transpor os obstáculos epistemológicos e não se constituir em um obstáculo ao saber.

Metaforicamente, quando pensamos em trilhas, pensamos em caminhos alternativos, pensamos em possibilidades múltiplas. Quando pensamos em trilhos, pensamos em algo pronto, pensamos em algo acabado de onde não se pode sair. O trilho está mais relacionado a uma perspectiva empirista-positivista, pois valoriza mais o método certo, o único caminho a ser seguido. Se a formação do professor assume característica de um trilho, não permite que o professor alcance sucesso utilizando-se de procedimentos não sistematizados pela “Academia”. Dessa forma, a formação contínua acaba privando o professor de sua humanidade, ou seja, retira dele o fazer diferente, o transformar.

O trilho exclui o diferente, ignora aquele que não se encaixa no perfil adequado ao corpo teórico adotado. No trilho, o pesquisador diz ao professor o que deve fazer e por onde deve ir. O pesquisador tem todas as respostas e sabe

[7]Termos cunhados por Paulo Freire. Segundo ele: “[...] a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente

perfeitamente o final da história. Se acontecer algum problema, o pesquisador se recolhe na Academia para resolvê-lo, deixando o professor totalmente alheio. Assim, o professor, sobrecarregado de atividades repetitivas e burocráticas, se deixa desvanecer. Vencido pela mesmice, o professor abdica da curiosidade epistemológica e se contenta com a curiosidade ingênua, passando a repetir, aula após aula, as mesmas velhas idéias... as mesmas velhas piadas... os mesmos velhos fracassos... as mesmas velhas desculpas de pré-requisitos e falta de tempo... Um novo trilho, produzido em uma ambiência alheia à realidade escolar, mais uma vez se tornará o único caminho possível para o professor seguir, independente das características peculiares de cada sala-de-aula e da comunidade a que pertence.

Quando pensamos em uma formação contínua na perspectiva de uma trilha, estamos vislumbrando uma perspectiva epistemológica-pluralista, que valoriza a ação consciente e a multiplicidade de métodos/possibilidades na sala-de-aula. A trilha, diferentemente do trilho, permite que o professor tenha contado com diferentes tendências, caminhos alternativos e não catalogados pela “Academia”. A trilha se encanta com o diferente, inclui no rol de pesquisas a falha, o erro. Na trilha, o pesquisador caminha junto com o professor e não detém o caminho certo e nem sabe o final da jornada, pois a construção é feita em parceria. Se acontecer algum problema, pesquisador e professor são responsáveis, pois o insucesso é coletivo, assim como o sucesso. Não há como o pesquisador se “isolar” para produzir conhecimentos educacionais, a própria pesquisa é permeada pelo dia-a-dia escolar e exige a colaboração do professor e da comunidade escolar. Na trilha, não existe o caminho certo, mas sim caminhos possíveis.

---

rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência" (FREIRE, 2004, p. 31).

Nessa diferenciação entre o trilho e a trilha é que nos aproximamos das idéias de Feyerabend[8]. De certa forma, respeitadas as possíveis diferenças entre o trabalho do cientista e o trabalho do professor, os que promovem os trilhos de treinamento para professores se assemelham aos empiristas-positivistas que acreditavam em um único método perfeito e infalível. As trilhas nos aproximam da pluralidade metodológica, pois o professor dominaria diferenciados métodos, todos igualmente necessários a determinados fazeres pedagógicos. Assim, no trilho predominaria uma alienante ação reiterativa, na trilha predominaria uma autotransformadora práxis reflexiva.

Para construir a idéia de anarquismo epistemológico, Feyerabend, segundo nos apresenta Regner (1997), crítica fortemente a perspectiva empirista. Para ele, anarquismo era uma oposição à idéia da existência de um princípio único, absoluto e imutável, que poderia ser aplicado a qualquer circunstância, independente do contexto. É importante notar que o conceito utilizado por Feyerabend não remonta a uma ausência de direção, pelo contrário, o que ele criticava essencialmente era a crença em um único direcionamento, que excluía todas as outras possibilidades de ação. Regner, citando Feyerabend, escreve que “a verdade é ocultada e mesmo pervertida pelos processos destinados a estabelecê-la” (REGNER, 1997, p. 233).

Notemos que, ao construir o método, o pesquisador já utiliza uma lente (paradigma) para perceber a realidade, ele não se aproxima neutro, inerte, pelo contrário, traz consigo sua construção histórica. É nesse sentido que Feyerabend assevera: “análise mais profunda mostra que a ciência não conhece ‘fatos nus’, pois os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos sob certo ângulo, sendo em conseqüência, essencialmente ideativos" (FEYERABEND 1989)[9]. Percebemos que

[8]FEYERABEND, P. **Contra o Método**. 3. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1989. Apud REGNER (1997).
[9]FEYERABEND, op. cit.1989. Apud Velozo (2004, p.37).

os fatos ditos “puros” não existem no campo da Ciência. Na verdade, os fatos estão sempre sujeitos à ‘contaminação’ fisiológica e histórico-cultural do pesquisador.

Com essa argumentação, Feyerabend derruba um dos pilares da concepção empirista-positivista, que afirmava que os fatos falam por si. Na visão cartesiana dos empiristas, bastava uma observação neutra e isenta de falhas humanas para que a teoria fosse evidenciada. Então, na pesquisa educacional, como podemos lidar com esses fatos “impuros”?

O conceito de anarquismo epistemológico proposto por Feyerabend pode nos ajudar. Segundo Regner (1997), anarquismo epistemológico

> não significa, portanto, ser contra todo e qualquer procedimento metodológico, mas contra a instituição de um conjunto único, fixo, restrito de regras que se pretenda universalmente válido, para toda e qualquer situação, ou seja, contra algo que se pretenda erigir com ‘o’ método, como ‘a’ característica distintiva, demarcadora do que seja “ciência” (p. 233).

Notemos que o anarquismo metodológico pressupõe a existência de mais de um método possível para satisfazer às exigências de uma pesquisa científica. Apresenta, portanto, não uma única maneira de se fazer algo, mas uma variedade de procedimentos igualmente válidos.

Utilizando esses conceitos para ajudar a interpretar o Ensino de Ciências, notamos que a sala de aula é um espaço dinâmico e a formação contínua do professor pode considerar/problematizar essa dinamicimidade. Nessa concepção de formação contínua, não há como se buscar uma única forma de lecionar válida para qualquer circunstância, é necessária uma pluralidade pedagógica. Assim, o professor não precisaria estruturar sua ação em uma única perspectiva e excluir ou ignorar aqueles alunos que não se encaixarem nela. A formação contínua, nessa perspectiva, proporciona trânsito ao professor nas diversas possibilidades

pedagógicas, para que, dependendo das especificidades da sala-de-aula, sejam utilizadas pelo corpo docente daquela comunidade específica.

Essa pluralidade pedagógica estaria ancorada em um procedimento essencialmente epistemológico, uma vez que levaria o professor a examinar qualquer concepção, admitindo que, por trás do mundo educacional, tal qual descrito pelos pesquisadores, possa se ocultar uma realidade mais profunda, ou que as percepções possam ser dispostas de diferentes maneiras e que a escolha de uma particular disposição correspondente à realidade da sala de aula não será mais "pedagógica" ou "objetiva" que outra.

Essa perspectiva de "tudo vale" não nos remete à uma ação irresponsável. Lembramos que o próprio conceito de epistemologia nos fala de uma ação consciente e refletida. Assim, o "tudo vale" está ancorado no compromisso ético de educar. Sobre isso, Paulo Freire nos dá uma boa direção: "a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas"; e mais ainda: "mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos" (FREIRE 2004, p. 32-33).

Voltando às idéias de Feyerabend apresentadas por Regner (1977), vemos que ele também introduziu o método contra-indutivo, que baseou nas seguintes ações: primeiro deve-se introduzir hipóteses que conflitem com teorias confirmadas ou corroboradas, e, em segundo lugar, deve-se introduzir hipóteses que não se ajustem a fatos bem estabelecidos. Essa contra-indução de Feyerabend remete-nos à idéia de que a Ciência é finita, que os programas de pesquisa apresentam limitações, que existe vida além dos paradigmas científicos. Esse caráter não-terminal da Ciência é essencial para a compreensão do movimento da Ciência.

Nesse entendimento, Regner, comentando as idéias de Lakatos, escreve: “não há razões lógicas ou empíricas que possam decretar o falseamento conclusivo de um programa. Programas em degeneração podem se recuperar”. (REGNER, 1997, p. 240).

Nesse entendimento, o trilho tem um fim. Se a formação contínua do professor segue um trilho, entende-se que existe um dia em que o professor não precisa mais aprender. O trilho nos revela a idéia de que a formação contínua leva o professor à perfeição (depois daquele curso, daquela leitura, daquela palestra... o professor estará pronto para lecionar). Por outro lado, trilha não tem fim, está em um constante recomeço. Se a formação contínua do professor segue uma trilha, entende-se que não existe um dia em que o professor para de aprender. Aprender e ensinar tornam-se inseparáveis. Para Freire (2004): “não há docência sem discência... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E mais: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (p. 23 e 29).

Ao seguir trilhos em sua formação contínua, o professor apresenta uma inércia intelectual. Com isso, sua percepção vai se restringindo às respostas prontas que recebe e o ensino vai se tornando cada vez mais alienígena. É muito comum se ouvir em congressos, encontros, cursos e minicursos, perguntas do tipo: “como faço para ensinar tal conteúdo aos meus alunos?”. Esta pergunta personaliza bem o que temos chamado de trilho. A ênfase está no fazer certo, no procedimento, no método correto a ser aplicado, que resolverá de uma vez por todas o problema. Aquela pergunta, na maioria das vezes, aponta para uma visão de mundo que acredita existir uma maneira verdadeiramente certa de ensinar: “Se eu souber como se faz,

nunca mais terei problemas...”. Se um procedimento “dá certo” em uma turma, a tendência de quem segue um trilho é eternizá-lo, repetindo-o indefinidamente em qualquer outra turma. No trilho, o inesperado e o erro são motivo de aniquilação: “esse menino não aprende nada”; “essa escola não presta”... Na busca dos culpados, o professor se exclui. Para ele, a culpa está fora... Ele fez tudo certo, seguiu a cartilha passo a passo... O trilho de treinamento ajuda a gerar essa inconsciência.

> Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana [...] A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre a teoria e prática. A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma. A identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa (GHEDIN 2002, p. 133-134).

Portanto, se a formação contínua segue trilhos, a tendência é haver descarrilamentos. Quando o erro se acumula, ocorre o “linchamento” da teoria que o gerou, mas outro trilho é rapidamente providenciado e o ciclo recomeça trazendo consigo mais incompreensões, mais treinamentos, mais verba pública, mais descarrilamentos.

A formação contínua seguindo trilhas conduz o professor a uma produção intelectual intensa. Com isso, sua percepção vai se ampliando e o ensino vai se tornando mais autóctone. Se um procedimento “dá certo” em uma turma, a tendência de quem segue uma trilha é pensar em situações que o procedimento não poderia ser utilizado. Na trilha, o inesperado é bem-vindo. O erro torna-se um desafio a ser investigado e resolvido. O fracasso do aluno é o fracasso do professor e do

pesquisador. Em uma ação coletiva não há busca de culpados, há busca de soluções. A trilha ajuda a gerar essa consciência.

> O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade, nossa irreptibilidade. Por ele nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e de nossa historicidade. [...] O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. [...] Esta ação cotidiana e criativa é que pode tornar possível o advento de uma humanidade, não mais fundada no princípio do poder e da violência. (GHEDIN, 2002, p. 145, 148-149)

A exploração do conceito de práxis no campo educacional é recente e polêmica, mas podemos destacar alguns trabalhos de pesquisadores em Educação, no Brasil, que oferecem material de apoio e pesquisa para enriquecimento da produção intelectual sobre este tema.

> Mais do que continuar a estudar as crenças, idéias e pensamentos dos professores, temos de trabalhar as condições de ensino e aprendizagem de um determinado conhecimento junto a um determinado segmento social, representado por uma certa escola. A profissionalização dos professores seria, então, esse assumir de uma escola datada e localizada, sobre a qual os professores se debruçariam, criando um Projeto Pedagógico de Escola coerente que se concretizaria nas salas de aula e em cada matéria ou campo de conhecimento a ser trabalhado [...] Há, hoje, uma farta pesquisa educacional e diversos grupos de excelência, nessa área, espalhados pelo Brasil. Essas pesquisas, no entanto, não chegam aos professores que, efetivamente, produzem e conduzem as aulas [...] A pesquisa educacional, desenvolvida até aqui, é realizada à margem dessa preocupação de envolver os professores em sua realização (MALDANER, 1997, p. 75-77).

Vimos que a prevalência do paradigma empirista-positivista que aceitava a dissociação entre a teoria e prática trouxe muito prejuízo para o desenvolvimento do

ensino de Ciências. Por muito tempo, perdurou a idéia de que era possível construir teorias para que os professores aplicassem em sala de aula. A partir dos anos 1990, essa ênfase mudou e, agora, a pesquisa na Área procura mecanismos para inserir o professor na produção científica. Nesse sentido, são relevantes as pesquisas que tentam lançar mais compreensão sobre esse tema e, certamente, as críticas são positivas, pois ajudam a identificar os pontos nevrálgicos da teoria.

Não se pode conceber que a aprendizagem do professor tenha um término. Pensando assim, o processo ensino-aprendizagem torna-se plural, dialético, dialógico, coletivo e autotransformador. Essa perspectiva "devir" está presente na formação do professor. Modelos baseados na perspectiva empirista-positivista não permitem esse constante (re)construir. A história da formação contínua do professor não pode ser linear, estática e seqüencial. O dinamismo do processo ensino-aprendizagem exige uma formação mais dinâmica, contextualizada, coletiva e reflexiva. Essa ação coletiva reflexiva é essencial na constituição da autonomia do indivíduo/grupo.

2.3 – A Constituição da Autonomia

Entendendo a formação contínua como exercício de uma práxis pedagógica e a experiência docente como um "espaço gerador e produtor de conhecimento" que requer "uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências" (GHEDIN, 2002, p. 135), é necessário discutir o conceito de autonomia. Sendo assim, discutiremos a autonomia utilizando, como norteadores, a própria reflexividade,

como característica inerente ao ser humano; a idéia de que a ação reflexiva não se processa no vazio, sendo uma expressão coletiva histórico-sociocultural; e a consideração da escola como uma organização que se relaciona dialeticamente com a perspectiva da conservação e da mudança.

Mas, por que é importante discutir autonomia da escola? Segundo Gadotti (1994), "porque discutir a autonomia da escola é discutir a própria *natureza da educação*", e mais, "a escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade" (p. 9). Entendemos que a educação potencializa/capacita a pessoa para, de maneira coletiva, construir respostas às perguntas que a inquietam. Essas perguntas sinalizam para a inclusão da pessoa e a consciência dessa inclusão provoca a ação de educar-se. Nas palavras de Freire (1994), "o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa". Nesse sentido, ele entende que "o homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela" (p. 27-28).

O homem como sujeito de sua educação é capaz de perceber o contexto em que se dá sua relação com a realidade, sendo, assim, capaz de (re)significá-lo, ou seja, é "capaz de admirá-lo, para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação". Assim, para Freire (1994) "não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade". Ainda para o autor, essa relação homem-realidade "implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão" (p. 17).

Nesse contexto, Gadotti (1994) entende que autonomia é a "capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se [...]. Autonomia significa autoconstrução, autogoverno" (p. 10). A consciência de que essa autotransformação não se processa

no vazio, como nos diz Freire (1994), faz com que o indivíduo se perceba “Presença no mundo, com o mundo e com os outros” e nos diferencia de outros animais.

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não faz sentido 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, 2004, p. 53).

Uma educação que ofusca a realidade descrita anteriormente é alienante, pois dicotomiza saber e ação, ocultando, assim, a possibilidade de autotransformação. É alienante, porque faz o indivíduo acreditar que existe um saber não-histórico que pode ser “aprendido” acriticamente e sem necessidade de contextualização.

Por isso, a constituição da autonomia do sujeito está intimamente relacionada com a construção de sua própria identidade. Segundo Ghedin (2002), “a separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” porquanto nós, seres humanos, somos autenticados em um movimento permanente, contínuo e “duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser”. Ainda segundo esse autor, a reflexão crítica é fruto da “participação num contexto social político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula” (p.130). Estrela (2003) também entende assim, ao asseverar que a “evolução epistemológica e metodológica sofrida pela investigação educacional” está intimamente ligada à “crítica do positivismo e à crescente valorização do objecto do conhecimento enquanto sujeito epistémico, inserido num contexto histórico e socialmente situado”. Para essa autora, esse entendimento aponta para modelos de

formação “centrados no percurso” e têm, subjacente, “um conceito de autonomia e profissionalismo que ultrapassa a sala de aula e se alarga à escola e à comunidade, e é orientado por um ideal ético de justiça enquanto equidade” (p. 46-47).

Percebemos que a ação é intrínseca ao exercício da autonomia. Qualquer tentativa de dissociação faz com que a reflexão se restrinja ao abstrato e se perca no vazio. O ser autônomo, ao problematizar o modo de ver e interpretar seu agir no mundo, necessariamente se modificará e modificará a realidade em que se encontra. Segundo Ghedin (2002), “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”, ou seja, “para produzir mudanças não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (p.132-133).

Quando o professor, de maneira coletiva, exercita essa autonomia, agindo criticamente em um contexto sócio-histórico, a perspectiva de mudança se torna evidente e a escola se torna um lugar privilegiado para o exercício de uma educação autotransformadora. Dessa forma, “o saber docente na práxis” rompe com “modelo ‘tecnicista mecânico’ da tradicional divisão do trabalho” e impõe o surgimento de um “novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e ‘autonomizar’ não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos [...]” (GHEDIN, 2002, p. 135).

Entretanto, não podemos analisar essa caminhada de constituição da autonomia de forma ingênua e acreditar que o exercício da autonomia conduz o indivíduo/grupo a uma liberdade exclusivista, eliminando por completo o discurso do outro. Ghedin (2002), interpretando as idéias de McCarthy[10], esclarece bem essa questão ao escrever que

[10] McCARTHY, T. **La Teoria Crítica de Jürgen Habermas**. Madrid: Tecnos, 1987. Apud Ghedin (2002, p. 138-139).

> refletir criticamente [...] significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica há de ser uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho (p. 138-139).

Ao exercitar sua autonomia, com esse discernimento, o professor efetiva sua prática docente em uma perspectiva reflexiva e coletiva. Isso, porque a constituição da autonomia, como já foi visto, não se dá no vazio. Dessa forma, transcendendo os limites individuais e os limites de sala de aula, o exercício da autonomia do professor requer a constituição de processos colaborativos "no contexto de uma ação, na história da situação" e requer que o professor ao "participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas" faça uso da teoria crítica para, coletivamente, problematizar a realidade em que se encontra e elaborar projetos (auto)transformadores. Assim, a teoria crítica evidenciada em uma ação reflexiva, além de ser uma "reflexão pessoal", é uma "construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesse de classes" (GHEDIN, 2002, p. 138-139).

Então, retomando a questão da formação contínua do professor, vemos que o exercício da práxis não só possibilita uma "construção social", mas abre caminho para a possibilidade de "resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos" (GHEDIN, 2002, p. 141), em contraposição à alienação paralisante. Pois, essa perspectiva formadora considera o professor como sendo um sujeito cognoscente que, ao interagir com outros sujeitos em uma ação (auto)transformadora, abandona a "poltrona confortável da acomodação irrefletida" e estabelece um "caminho metodológico" que possibilita a "formação de cidadãos

autônomos". O conhecimento produzido em um processo de formação contínua é, portanto, resultado de uma "longa trajetória de formação que se estende pela vida", pois, nesse processo de constituição de sua autonomia, o sujeito desenvolve uma melhor compreensão de si e, conseqüente e paulatinamente, rompe com formas de alienação (GHEDIN, 2002, p. 143-148).

Notamos que esse conceito de autonomia construído até aqui, inclui a possibilidade de que em uma mesma escola, professores estejam em estágios diferentes na constituição de sua autonomia. Gauche (2001) identificou essa possibilidade quando estudou a "questão da autonomia do professor componente da sua constituição em um contexto cultural de interações e construções de significados" e destacou que o processo de constituição da autonomia não é uniforme em uma comunidade escolar, pois "cada professor situa-se em momento distinto de constituição de sua própria autonomia, função de múltiplas variáveis, o que se associa, certamente, à diversidade observada na cultura escolar" (p. 37, 193 e 201). Se os professores podem se encontrar em estágios diferenciados na constituição de sua autonomia, a interação entre eles é benéfica, pois permite uma constante (re)avaliação e (re)tomada de posição por parte dos docentes, movimento dialético indispensável ao exercício da práxis. Nesse caso, o espaço da CP pode se constituir em um espaço primordial para efetivação dessa interação, na perspectiva da construção de ações coletivas de reflexão, de elaboração, de execução, de (re)avaliação, de (re)organização do trabalho pedagógico e de elaboração de projeto educativo[11] autóctone.

O exercício da autonomia pelos professores, nessa perspectiva coletiva e autotransformadora, corrobora com a constituição da identidade da própria escola,

[11]Optamos pelo termo projeto educativo (ESTEVÃO et al., 1996), por ser a nomenclatura utilizada na escola onde a pesquisa se realizou. Entretanto, não desconsideramos o seu indissociável caráter político-pedagógico.

na medida em que oportuniza o (re)pensar sobre sua própria essência, sua organização, sua(s) preferência(s) pedagógica(s) e suas relações com a comunidade. Mais uma vez, o espaço da CP pode contribuir para a efetivação dessa ação crítica e autogestora (GADOTTI, 1994, p. 17), onde a coletividade docente se auto-administra e faz da construção desse conhecimento pedagógico e da (re)construção da identidade escolar o fio condutor da formação contínua, ou seja, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Nesse caso, a CP pode disponibilizar "tempo e oportunidades significativas de aprendizagem", de forma que os professores repensem "seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas", vencendo "resistências eventuais no sentido de construção de práticas mais compatíveis com a população que freqüenta a escola" (MIZUKAMI et al., 2002, p. 73).

Castoriadis (2000) percebeu uma relação íntima entre o exercício da práxis e a elaboração de um projeto.

> O projeto é o elemento da práxis (e de toda atividade). É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade (p. 97).

Para fortalecer o conceito de projeto, Castoriadis (2000) faz a distinção entre plano, programa e projeto. O plano "corresponde ao momento técnico de uma atividade, quando condições, objetivos, meios podem ser e são determinados". O programa é uma "concretização provisória dos objetivos do projeto quanto a pontos considerados essenciais nas circunstâncias dadas". Assim, "o programa é apenas uma figura fragmentária e provisória do projeto. Os programas passam, o projeto permanece" (p. 97). O projeto, por sua vez é uma "antecipação ideal" da finalidade

que se quer alcançar individual/coletivamente, ou seja, é “a reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens” (p. 97).

A escola, tal qual o indivíduo, convive com o discurso do “outro” e, na constituição de sua autonomia, precisa aprender dialeticamente, pelo exercício da práxis, a se relacionar com esse discurso, já que não pode eliminá-lo.

> A escola caracteriza-se, pois, como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real.
> Assim sendo, a escola se dá como lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais dos educandos e educadores [...] Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivenciação dessa intencionalidade (SEVERINO, 1998)[12].

Gauche (2001) lembra, no entanto, que a escola “mais que um espaço autônomo de produção de significados” é considerada pelas Teorias da Reprodução como “mera agência reprodutora dos padrões sociais vigentes e, principalmente, do sistema político-social dominante” (p. 25). Freire (2004) também chama a atenção para essa relação dialética entendendo que a “experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito”, e mais, “a aprendizagem da assunção[13] do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade” (p. 42).

Assim, de forma acrítica ou não, a escola pode, na constituição de sua autonomia, introjetar em sua prática cotidiana o discurso burocratizante do sistema

[12]SEVERINO, A. J. **O projeto Político Pedagógico: a saída para a escola**. Revista de Educação AEC, nº 107, 1998. Apud GAUCHE, 2001, p. 27.

político-social dominante, fazendo “seu” o discurso que é do “outro” (CASTORIADIS, 2000, p. 123) e promover uma educação descontextualizada, tornando-se uma “estranha à comunidade” (ALGARTE, 1994, p. 127). Por outro lado, de forma crítica, a escola pode, na constituição de sua autonomia, assumir-se caminhar conscientemente, vivenciando um projeto educativo (auto)transformador (que exige formação contínua) e tornar-se relevante para sua comunidade.

Dessa forma, a autonomia da escola pressupõe, da parte de seus agentes, a (re)avaliação da intencionalidade com que atuam, subjetivamente e/ou objetivamente, na (re)construção de sua identidade. Pressupõe, também, que, nessa (re)construção, serão considerados os “parâmetros de reprodução” ou de “alteração dos constituintes culturais presentes”. Do contrário, o projeto educativo em questão não seria da comunidade escolar, antes seria uma expressão de alienação e “cumprimento cego de determinações superiores” (GAUCHE, 2001, p. 28).

2.4 – A Cultura Escolar

Repensando as idéias até aqui desenvolvidas, consideramos práxis como sendo a reflexão crítica sobre prática, isso em um dado contexto histórico-sociocultural. Consideramos que o exercício da práxis produz (auto)transformação e constitui tanto a identidade quanto a autonomia do sujeito/grupo. Entretanto, vimos que a quantidade de informações disponível na sociedade de hoje e o pouco tempo que se tem para processá-las provocam uma crescente alienação no sujeito/grupo.

[13]Para Freire (2004), assunção é sinônimo de assumir, segundo ele: “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o

Ressaltamos ainda que a formação de professores precisa ser contínua, reflexiva, plural e autóctone, na perspectiva de uma educação emancipatória. Entendemos dessa forma, que o exercício da práxis e a constituição da autonomia estão intimamente relacionados com a cultura escolar.

Sendo assim, que dinâmica pode ser desenvolvida no âmbito escolar para que o espaço/tempo da CP seja utilizado, de forma reflexiva colaborativa, para a formação contínua e (re)construção do projetivo educativo? Antes de começarmos a detalhar a metodologia utilizada na construção colaborativa dessa dinâmica na escola pesquisada, é preciso considerar a cultura escolar na formação do professor, pois

> se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de 'dar vez e voz' aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da acção formativa ou educativa (ESTRELA, 2003, p. 54).

Entendemos que o próprio modelo de formação do professor necessita ser, como a formação do ser humano, contínuo. Não se pode pensar que um modelo formação estanque e desconectado da realidade escolar dê conta das especificidades de uma práxis pedagógica. Belintane (2003), escrevendo sobre essa impossibilidade, assevera que "o modelo de continuidade deve prevalecer", na formação do professor, "para evitar as rupturas, os projetos 'fogos-de-palha' que tanto têm caracterizado a escola brasileira" (p. 38).

Para se manter contextualizada e relevante, a formação contínua do professor deve ser (re)orientada pela realidade escolar. Para Freire (2004), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

---

professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se" (p. 41).

prática" (p. 39). Assim, cremos que, ao problematizar a realidade em que está inserido, o professor, individual/coletivamente, pode perceber possibilidades/desafios de aprendizagens significativas e engendrar uma ação reflexiva, (re)elaborando, sempre que necessário, o projeto educativo da escola. Entretanto, essa (re)elaboração contínua não se dá de forma "linear" e "amistosa", pelo contrário, acontece, quase sempre, de forma conflitiva e penosa. Para Gauche (2001), "as relações estabelecidas no seio da instituição escolar são dinâmicas e conflitivas [...], a dinâmica interna da escola é construída de inter-relações geradas entre os sujeitos da educação" (p. 18-19). Dessa forma, o conflito se faz presente, porque a escola é/está "perpassada por conflitos de interesses", é/está "perpassada por diversos projetos éticos, políticos e societários" (KAUCHAKJE, p. 241).

Segundo Gauche (1992), interpretando Olson (1988)[14], "o conhecimento 'pessoal' do professor e seus pensamentos durante a sua ação refletem como ele interpreta a cultura à qual pertence" (p.115). Portanto, para refletir criticamente sobre sua própria prática, é necessário que o professor compreenda em que circunstâncias as ações pedagógicas são realizadas em seu contexto escolar, pois

> cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos (SANTOS, 2006, p.8).

A cultura escolar é organizada em uma intensa e constante relação de poder. Para Lopes (1999)[15],

> a seleção da cultura escolar é organizada por uma complexa rede de fatores epistemológicos e psicológicos, sem dúvida, mas sobretudo econômicos, políticos e sociais. Há disputas, freqüentemente não

[14]OLSON, J. Making sense of teaching: cognition vs. culture**. Journal of Curriculum Studies**, v.20, n.2, p.167-169, 1988. Apud GAUCHE (1992).
[15]LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

> explícitas, entre diferentes grupos na definição dos conteúdos, daquilo que será valorizado e legitimado na escola.

Dessa forma, trazer um projeto pronto e definido, para ser realizado pelos professores, contradiz a própria natureza do espaço educativo. Então, qualquer tentativa de formação contínua com ênfase no exercício da práxis reflexiva precisa considerar a complexa teia de (inter-)relacionamentos que compõem a cultura escolar. Nessa perspectiva, é preciso compreender o professor como sendo

> um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico e controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2004, p. 21).

Podemos entender cultura como sendo o conjunto dos padrões de comportamento, das crenças e de outros valores morais e materiais, que caracterizam um grupo. Gauche (2001) considera que “a cultura compõe-se exatamente dos sistemas conceituais individuais e coletivos, mútua e dialeticamente determinantes” (p. 25). Esse entendimento indica uma certa “tensão formadora” no processo cultural. Enguita (2004) defende que “toda cultura é um conjunto de relações de poder” (p. 52). A nosso ver, essas relações de poder se traduzem, não exclusivamente, nas interações dialéticas que ocorrem nos processos de constituição da autonomia indivíduo/grupo ou nos processos de alienação indivíduo/grupo, em um dado momento histórico.

Ramos-de-Oliveira (2003), ao discutir a influência da velocidade com que as informações chegam até os indivíduos e os prejuízos desse fenômeno para a reflexão crítica, compreende essa “tensão formadora” e afirma que “as visões diferenciadas, porque críticas, subalternizam-se perante o poder avassalador da

verdade oficial, metralhada pelos meios de comunicação de massa". Mais enfaticamente, considerando a indústria cultural como elemento manipulador engendrado pela ideologia dominante para a manutenção do *status quo*, o autor assevera que "tudo nessa sociedade administrada conspira contra o pensamento crítico, contra o exercício da reflexão" (p. 299).

Como a cultura é um "produto da história coletiva por cuja transformação e por cujos benefícios as forças sociais se defrontam" (SANTOS, 2006, p. 80), podemos considerar que o processo de (re)construção da cultura escolar é complexo, dinâmico e plural. Isso porque, como já citado, a escola "está perpassada por diversos projetos éticos, políticos e societários" (KAUCHAKJE, 2003, p. 241). Além disso, a ambiência de cada escola é permeada por diferentes princípios - entre outros, "pelos princípios do mundo doméstico, do mundo industrial, do mundo cívico, do mundo mercantil e do mundo mundial, dando origem, então, a várias definições de escola" (ESTEVÃO, 2003, p. 226). Essa pluralidade no contexto escolar implica cada comunidade escolar coordenando

> suas acções, resolvendo os seus conflitos e dissensos, aprendendo, enfim, a passar de um sistema de referência para outro, a negociar interpretações diferentes da realidade escolar [...]. Face a esta natureza compósita, recomposta localmente a partir da pluralidade de mundos e dos seus princípios reguladores [...], os professores têm de resolver os dissensos [...]. Isto exige, entre outros aspectos, que os professores estejam preparados para a negociação tendo em vista a construção política de acordos ou compromissos. Além disso, [...] os professores são desafiados constantemente a optarem, e argumentarem, segundo princípios do mundo cívico (ESTEVÃO, 2003, p. 227).

A escola, por causa dessa natureza compósita, pode se tornar um lócus privilegiado para a aprendizagem e para a qualificação profissional, no qual a formação de seus docentes seja baseada em um "paradigma colaborativo", no exercício da práxis e na constituição de sua autonomia. Esse modelo de formação

“converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes” (IMBERNÓN, 2004, p. 85-86).

A escola, nesse caso, pode ser considerada como uma organização aprendente, pois a diversidade é valorizada e a interdependência entre as pessoas é estimulada, “uma vez que elas aprendem, umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 69).

Outra característica da escola, função de sua natureza compósita, é que ela é, simultaneamente, um lugar de reprodução e de construção criativa, ou seja, apresenta um “modo de funcionamento díptico” (LIMA, 2003, p. 3)[16]. Segundo o autor, o cotidiano escolar é marcado pela existência de regras formais, de regras informais e de regras não-formais. As regras formais focalizam o que deve ser e possuem “bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos”. As regras informais de natureza “não-oficial [...] são regras atribuidoras de significados sociais simbólicos, emergentes das interacções entre os indivíduos, grupos e subgrupos”. As regras não-formais são “produzidas de forma *ad hoc* para resolução de um problema específico [...], circulam menos abertamente na própria organização, podendo, em casos extremos, assumir alguma confidencialidade” (LIMA, 2003, p. 51-54). Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal seria responsável pela produção/fiscalização da estrutura formal (regras formais) que doutrinam o funcionamento de suas unidades escolares. A escola seria responsável pela execução dessas regras formais.

[16]O autor usa “diptico” no sentido “em que é *dobrado em dois* a partir de um *eixo* constituído pelo plano de acção e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face [...], ou outra face, ora ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador” (LIMA, 2003, p. 47).

Entretanto, nessa execução, a escola faz uma reinterpretação da estrutura formal, produzindo regras informais, conforme as especificidades de sua realidade. Além disso, estabelece regras não-formais, que são produzidas na ambiência escolar e dão conta de situações únicas. A importância do informal e do não-formal é apresentada por Freire (2004) como um saber que compõe a cultura escolar.

> Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.[...] Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (p. 44-45).

O cotidiano escolar, pela natureza compósita da escola, é marcado pela relação de poder entre a chamada cultura individualista e a chamada cultura cooperativa. Para Fullan e Hargreaves (2000), a cultura individualista é caracterizada pela “situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”. Segundo esses autores, “isolamento e individualismo fazem uma combinação de peso. Quase por definição, eles mantêm o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas idéias estão inacessíveis”. Ainda segundo Fullan e Hargreaves (2000), a cultura cooperativa é marcada por uma “responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 56-66).

Enguita (2003), discutindo os níveis de participação/interação dos professores nas escolas, indica três representações possíveis: a escola-agregado, a escola-estrutura e a escola-sistema. Para o autor, os profissionais de uma escola-agregado

agem cada um “à sua maneira sem preocupar-se com o que os demais fazem, salvo se acreditar vê-lo entrar ou produzir efeitos sobre o que considera seu terreno exclusivo”. Quando analisa uma escola-estrutura, o autor ressalta que, nessa escola, “o primeiro plano é ocupado pelas *relações* entre os elementos, [...] mas a cooperação é puramente passiva, rotineira, consistente em não frustrar as expectativas. Já na escola-sistema, segundo Enguita (2003), “dominam as *metarrelações*, o sistema como tal, os fins da atividade educativa [...], isto se manifesta como um projeto não simplesmente declarativo, mas sim vivo e presente” (ENGUITA, 2003, p. 99-100).

A última expressão da natureza compósita da escola que queremos analisar é a sua constante relação com a possibilidade de mudança. Enguita (2004) considera que, diante do ritmo intenso de mudanças que caracteriza nossa sociedade, o professor pode “isolar-se e encastelar-se no saber e no saber-fazer inicialmente adquiridos, nos métodos de sempre, em seu *caderninho* particular” ou pode “procurar acompanhar o ritmo da mudança, procurar inclusive antecipar-se a ela e dominá-la, no sentido de prevê-la e tirar o melhor proveito dela” (p. 21). Nesse contexto, prossegue o autor,

> é comum o professor prometéico, que olha para frente, chocar-se de imediato com seu colega epimetéico, o que olha para trás, seja em forma de reação hostil, de falta de apoio ou de simples indiferença, e tanto por parte de seus colegas como indivíduos quanto da escola como instituição ou da administração educacional como autoridade (ENGUITA, 2004, p. 21).

Vimos que, no exercício de uma práxis pedagógica, é preciso considerar a cultura escolar. Principalmente, se o objetivo é a construção de um projeto educativo autóctone. Voltamos, assim, à pergunta inicial que tem permeado nosso estudo: que dinâmica pode ser desenvolvida no âmbito escolar para que o espaço/tempo da CP

seja utilizado, de forma reflexiva colaborativa, na formação contínua dos professores, na (re)construção do projetivo educativo e na (re)definição da cultura escolar? Na busca da resposta, trilhamos caminhos de investigação[17] com os professores do CPEM, foco do próximo capítulo.

[17]Conforme Moreira (1999) "o 'Vê de Gowin'[...] é um instrumento heurístico, [...] para analisar a estrutura do processo de produção do conhecimento, ou para 'desempacotar' (desvelar) conhecimentos" (p. 177). A elaboração do Vê Epistemológico (Apêndice A) da pesquisa ajudou a ampliar nossa visão sobre fenômeno estudado e a definir os caminhos da investigação.

CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Investigar o desenvolvimento da prática docente em uma escola de Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal exigiu a utilização de uma metodologia que fosse capaz de perceber/compreender as nuances dessa prática. Segundo Ponte (2005), "a proximidade entre o sujeito e o objecto coloca ao investigador que se debruça sobre a sua própria prática problemas específicos, distintos dos problemas com que lida o investigador que estuda culturas de matriz diferente da sua" (p.107).

> Várias revisões de pesquisas [...] têm apontado a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas da área de educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico [...] uma certa confusão entre o que seja ação formadora e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre ensino e pesquisa ou entre investigação e ação (ANDRÉ, 2001, p. 61).

Gauche (2001), por sua vez, ressalta que é "preciso lutar contra os preconceitos associados ao falso argumento da autoridade científica", tão presente nas expressões da racionalidade técnica e pesquisar baseado em outros paradigmas, "visando cada vez mais ao pluralismo de interpretações e opiniões", prestando a devida atenção, completa o autor, para não menosprezar o "rigor da atividade de pesquisa" (p.89).

Luffiego et al.[18] (1994) descreve essa “luta contra os preconceitos” e o desafio de seguir adiante, nos seguintes termos:

> De agora em diante haveremos de dialogar com um mundo complexo que não se deixa reduzir, simplificar ou manipular. E ele é assim porque concebemos a complexidade integrada por diversos níveis de organização com propriedades emergentes irredutíveis; porque está composto por sistemas complexos que não se devem simplificar.

Para Vygotsky (1991), uma abordagem “fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise”, assim, o surgimento de novos problemas/questões requer “muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos” (p. 67). No nosso entendimento, esse “muito mais” concretizou-se com o rompimento de antigos paradigmas positivistas e no surgimento de novas metodologias de pesquisa em Educação coerentes com o rigor científico, notadamente no Ensino de Ciências, que levassem em conta as especificidades do saber pedagógico. Mas, em que momento na história da Pesquisa em Educação essa mudança de paradigmas começou a acontecer?

Segundo Ponte (2005), a partir dos anos 1980, um forte debate se desenvolveu no meio acadêmico, em função dos paradigmas que deveriam reger a Pesquisa em Educação. Para ele, o cerne desse debate estava centrado na perspectiva de três paradigmas: o positivista, o interpretativo e o crítico. Maldaner (1997) também enxerga esse momento assinalando que a “pesquisa educacional praticada na década de 1980 [...], pode ser caracterizada como a década do *movimento de idéias alternativas*” (p. 131).

---

[18] LUFFIEGO, M., BASTIDA, M. F., RAMOS, F.Y. SOTO, Y. Epistemologia, Caos y Enseñanza de las Ciências. In: **Enseñanza de lãs Ciências**. v. 12, n. 1, p. 89-96, 1994. Apud Maldaner (1997, p. 107).

Voltando a Ponte (2005), para quem defendia a perspectiva positivista, era possível se obter um conhecimento objetivo, manipulando corretamente as variáveis, realizando medidas precisas e privilegiando estudos de natureza experimental, era possível desenvolver uma linguagem impessoal, neutra e cientificamente incontestável. Para quem defendia a perspectiva interpretativa, predominava a convicção de que não era possível se elaborar uma linguagem impessoal, neutra e cientificamente incontestável. Essa impossibilidade residia no fato de que "não há uma estrutura dos significados em si, independentemente das interpretações feitas pelos seres humanos". Finalmente, para os que defendiam a perspectiva crítica, não se admitia ocultar os embates de caráter político, ideológico e de valores que permeiam, necessariamente, a vida da escola e a sociedade. Assim, esforçavam-se para "tornar essas questões centrais para a pesquisa" procurando "criar" na escola e na sociedade "condições de exercício de espírito crítico e disposição emancipatória" (PONTE, 2005, p.109).

Mizukami et al. (2002), trazendo mais elementos para o entendimento desse período, escrevem: "em 1989, a revista *Educational Researcher* publicou um artigo de Gage que satirizava a *guerra de paradigmas* entre positivistas, interpretativistas e teóricos críticos". Schön[19], em 1995, prosseguem as autoras, "retoma a guerra *dos paradigmas* de Gage, referindo-se a novas formas de produzir conhecimento e de pesquisar a produção de conhecimento, principalmente processos envolvidos em aprendizagens profissionais", defende que "considerar os conhecimentos construídos pelo profissional como tendo um espaço próprio em instituições de ensino superior" constituía-se em "envolver-se em uma batalha epistemológica".

[19]SCHÖN, D. A. The new scholarship requires a new epistemology. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 27, n. 6, p. 7-34, 1995. Apud Mizukami et al. (2003, p. 137).

Ponte (2005) entende essa “batalha epistemológica” e assevera que “este confronto entre as perspectivas positivista, interpretativa e crítica constituiu um momento importante de afirmação da Educação como campo científico”. Segundo ele, “a perspectiva interpretativa permitiu uma mudança decisiva na pesquisa em educação, reintroduzindo a integridade do elemento humano”. Entretanto, o autor ressalta que, para analisar a complexidade dos problemas educacionais, “a postura meramente interpretativa” revelava-se limitada, pois, em Educação, exige-se que o pesquisador ultrapasse os limites de expectador e crie pontes com a realidade que deseja investigar, ou seja, “é necessário interpretar o outro, conhecer o seu modo de pensar e sentir, mas é igualmente necessário estudar formas de trabalho conjunto que levem a novos horizontes”. Assim, entende-se que em Educação, o pesquisador precisa ser alguém que participa efetivamente do processo de investigação, contribuindo como qualquer outro participante. Enfim, “torna-se necessária uma relação de outro tipo, baseada no diálogo e na colaboração” (PONTE, 2005, p.110-112).

Mizukami et al. (2002), interpretando as idéias de Anderson & Herr (1999)[20], também percebem esse “outro tipo de relação” entre os participantes da Pesquisa em Educação, sugerindo que a pesquisa dos professores não fosse “julgada pelos mesmos critérios de validade da pesquisa positivista e da pesquisa naturalista”. Para as autoras, era necessária uma nova “definição de rigor, de forma a não conduzir erroneamente e a não marginalizar” esse novo tipo de pesquisa (Mizukami et al., 2002, p. 125).

Essa nova metodologia, que envolvia diálogo e cooperação mútua, segundo Mizukami et al. (2002), tem seu marco inicial na tradição da pesquisa-ação, sendo,

[20]ANDERSON, G. L.; HERR, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v.28, n.25, p.12-21, 40. Apud Mizukami et al. (2002, p. 119-122).

portanto, associada a “uma abordagem de inquirição a fim de não apenas gerar nova teoria e conhecimento, mas também contemplar problemas imediatos/do dia-a-dia da prática escolar”. Franco (2005), ao fazer um breve histórico da pesquisa-ação, também percebe essa identidade entre a pesquisa em Educação e a pesquisa-ação, enfatizando que a

> concepção inicial de pesquisa-ação dentro de uma abordagem experimental, de campo, adquire muitas feições fragmentadas durante a década de 1950 e modifica-se, estruturalmente, a partir da década 1980 quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assume como finalidade a melhoria da prática docente (p. 485).

Entretanto, apesar de estar se consolidando no meio acadêmico, desde os anos 1980, essa nova metodologia de pesquisa ainda não possui uma terminologia uniforme. Anderson & Herr (1999)[21] a chamam de “pesquisa-ação colaborativa”. Kemmis & Wilkinson (2002) a chamam de pesquisa-ação participativa. Ponte (2005, p. 114-115) a chama de “pesquisa-colaborativa”. Pimenta (2005, p. 521) a chama de “pesquisa-ação crítico-colaborativa”.

Mesmo com a divergência terminológica, os textos supracitados apresentam entendimentos coincidentes, que são reunidos no texto de Pimenta (2005):

> A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais [...] conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos de que a realização de pesquisas em escolas investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade [...]. A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e

[21]Op. cit. Apud Mizukami, et al. (2002, p. 119-122).

> historicamente. [...] os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (p. 523).

Sendo assim, deixando a definição terminológica para um amadurecimento posterior, optamos, nesse trabalho, pela nomenclatura "pesquisa colaborativa", tal qual delineada na citação acima.

3.1 – A Pesquisa Colaborativa

Optamos por trabalhar qualitativamente, para, assim, mergulhar na realidade pesquisada de forma interativa indo muito além dos limites impostos pelos critérios da representatividade amostral, da "pseudo-objetividade" e da "neutralidade", pois, em muitas circunstâncias, "o eventual, o raro, o isolado, o acidental, podem possuir um significado muito forte para nossas interpretações e, por isso, não devem ser menosprezados" (GAUCHE, 2001, p. 86). Entretanto, não queremos enaltecer uma abordagem em detrimento da outra, como se estivéssemos envolvidos em um falso conflito metodológico, onde a ênfase nos potenciais de uma abordagem signifique, necessariamente, exclusão/extinção de outra abordagem. Gauche (1992), sustentando-se em idéias de Franco (1986)[22] assevera que "apesar de possibilitar a ruptura com os postulados teóricos positivistas [...], a abordagem qualitativa não se

[22]FRANCO, M. L.P.B. O 'Estudo de Caso' no Falso Conflito que se estabelece entre Análise Quantidade e Análise Qualitativa. **EDUC**, (7): São Paulo, Ago, 1986. Apud Gauche (1992, p. 92-93).

confronta de modo dicotômico com a abordagem quantitativa, antes amplia seu potencial".

Identificamos cinco características para a pesquisa colaborativa que foram citadas direta ou indiretamente nos artigos discutidos anteriormente, quais sejam: capacidade formadora, relação pesquisador/professor, valorização da voz do professor, o grupo de pesquisa e potencial autotransformador. Sabemos que estas características não esgotam a caracterização da pesquisa colaborativa, mas são suficientes para balizar o presente trabalho.

A primeira característica que queremos enfatizar é a capacidade formadora dessa pesquisa. Mizukami (2003) ressalta que

> embora não haja consenso em relação ao que significa pesquisa colaborativa, uma característica que permeia as várias concepções de colaboração e de pesquisa colaborativa é a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas (p. 209).

Pimenta (2005) também enfatiza a dimensão formativa dessa pesquisa ao escrever: "a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada" referindo-se ao necessário pensar sobre a forma de ver e interpretar a realidade pela qual o professor passa a exercitar a ação reflexiva, "se constitui uma modalidade de formação contínua com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias" (p. 526).

Para alcançar essa dimensão, é necessário que o "lugar de trabalho dos professores" configure-se "no contexto de aprendizagem para ambos – especialistas

e práticos" (ELLIOT, 1998, p. 138)[23]. Essa interação entre o pesquisador e o professor é percebida também em Maldaner (2000):

> Poderíamos superar a metáfora do *professor como transmissor de conhecimento e de cultura*. Essa metáfora pode estar isolando o professor da produção do conhecimento profissional, tornando-o sempre mais dependente e desprofissionalizado. Preferimos desenvolver uma nova metáfora, a do *professor/pesquisador* em uma prática reflexiva na ação e sobre a ação, superando a dicotomia, própria da racionalidade técnica, que concebe alguns profissionais como produtores de conhecimentos e outros que o aplicam. Pensada, a sala de aula passa a ser uma situação única, complexa, com incertezas, com conflitos de valores, com a qual o professor vai conversar, pensar e interagir. Ao fazer isso ele estará pesquisando. É necessário que o faça em um coletivo organizado no qual vai discutir suas descobertas, comunicar seus avanços e reconstruir as suas ações (p. 88-89).

A segunda característica que enfatizamos na pesquisa colaborativa é a relação pesquisador/professor. Pimenta (2005) assinala que "um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola". Ainda segundo a autora, para o bom desenvolvimento dessa pesquisa, é preciso "superar as desconfianças e estabelecer parceria efetiva com os professores, ajudando-os a encaminhar projetos de ação". Para ela, a maneira mais eficaz de encaminhar os primeiros passos é ouvir os professores e partir "de suas inquietações fortemente vinculadas às suas práticas cotidianas" (PIMENTA, 2005, p. 529). Agindo dessa forma, com o passar do tempo, pesquisadores e professores estarão conectados, tentando interpretar a realidade e promover mudanças significativas. Para essa autora, "no processo da pesquisa, os pesquisadores e os pesquisados foram se constituindo em um grupo de análise e de reflexão" (p. 527).

---

[23]ELLIOT, 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 das letras, 1998, p. 137-152. Apud Mizukami et al. (2003, p. 118-119).

> [...] a colaboração constitui um modo de trabalho especialmente indicado para lidar com problemas de grande complexidade, demasiado pesados para serem enfrentados com êxito por uma só pessoa. Ela permite enquadrar num mesmo esforço actores com conhecimentos e competências diversas que, isoladamente seriam impotentes para lidar com certos problemas, mas que, em conjunto, podem conseguir soluções interessantes. Há muitas coisas que não são percebidas pelo investigador sozinho nem pelo professor sozinho, mas que os dois, em colaboração, podem compreender e transformar (PONTE, 2005, p. 113).

A terceira característica da pesquisa colaborativa que queremos enfatizar é a valorização da voz do Professor. Maldaner (2000) destaca que

> dar voz aos professores e a seus aliados na condução do processo da melhoria educativa requer condições concretas de participação dos professores em um movimento de baixo para cima, na realização das pesquisas e dos estudos sobre a prática educacional nas escolas, o que seria, na minha opinião, a forma mais sensata de qualificar os professores em exercício e de permitir a sua profissionalização (p. 22).

Franco (2004)[24] acrescenta que a especificidade dessa pesquisa

> considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso a metodologia não se faz através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo desta modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

A quarta característica que destacamos é o grupo de pesquisa. Por ser colaborativa, essa pesquisa sempre envolverá ativamente no processo mais de uma pessoa e deve favorecer processos de (re)construção da identidade do grupo, ou seja, deve colocar os participantes em condições de processar "análises e alterações em suas ações docentes e na cultura institucional, fortalecendo-os

[24]FRANCO, M. A. R.S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Anais.** Curitiba: Endipe, 2004. Apud PIMENTA, 2005, p. 535.

pessoal e profissionalmente para a elaboração de projetos pedagógicos coletivos" (PIMENTA, 2005, p. 528).

Mizukami et al. (2002), interpretando as idéias Wasser & Bresler (1996)[25], também "concebem a interpretação como um ato colaborativo". Para elas, pesquisas que utilizam essa metodologia oportunizam *insights* sobre "as formas pelas quais a aprendizagem ocorre como um ato social em ambientes sociais". Oferecem também *insigths* sobre "como o conhecimento é considerado por membros de grupos" e sobre "os processos individuais e grupais de interpretações que formam os quadros referenciais de epistemologias". Sendo assim, o grupo também "é um instrumento metodológico crítico" durante o desenrolar da pesquisa.

> O grupo – como ferramenta interpretativa – tem (cor, tom, valor, estilo) e possui múltiplas vozes que funcionam como lentes. Enfrenta, a todo momento, um processo contínuo de colocar à prova e de esclarecer quão importante, mas quão complexa, é a questão das crenças e suposições que permitem o processo interpretativo. Os membros têm seus papéis e posições alterados quando observam as preocupações, os temas, as questões, os problemas dos outros, permitindo que cada um veja os dados a partir de novas posições e de novas formas. Sempre enfrenta situações de ambigüidade e de verdade. Surgem contradições na presença de diferentes tipos de conhecimento. Incertezas são encontradas em situações problemáticas. Perplexidade, dificuldades e obstrução estão presentes no processo interativo (MIZUKAMI et al., 2002, p. 144).

Maldaner (1997), interpretando as idéias de Vygotsky[26], acredita que por meio da mediação da linguagem e das demais interações dela advinda "é que o sujeito desenvolve suas potencialidades mais especificamente humanas" e se torna "participante ativo de seu contexto social", e, ainda, que, "o conhecimento se constitui na relação *intersubjetiva* dos atores sobre algo" por meio da "dialogicidade e não na relação do sujeito, em reflexão solitária".

---

[25]WASSER, J. D. & L. BRESLER. Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration. In: Qualitative Research Teams. **Educational Researcher**, vol.25, n.5, 5-15, 1996. Apud Mizukami et al. (2002, p.142-143).
[26]VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Pontes, 1987. Apud Maldaner (1997, p.130).

Lima (1996) também percebeu a força do grupo em sua pesquisa “é possível identificar ainda uma confiança no grupo como instância legítima de encontrar soluções coletivas para problemas individuais”. “No grupo”, prossegue a autora, “os indivíduos adquirem confiança e ousadia para romper com práticas antigas e arraigadas no cotidiano escolar” (LIMA, 1996, p. 15).

A quinta característica da pesquisa colaborativa que destacamos é seu potencial autotransformador, ou seja, conforme o grupo de pesquisa problematiza a realidade escolar e constrói/implementa/(re)avalia possíveis soluções, a realidade vai se transformando juntamente com o indivíduo/grupo, esse *devir* fundamenta o conceito de contínua formação. Pimenta (2005) é categórica ao afirmar que

> os dados de campo das pesquisas realizadas confirmam resultados de outros estudos avaliativos realizados por pesquisadores no Brasil e em outros países, que apontam para o enorme potencial de transformação das práticas possibilitadas pela pesquisa-ação colaborativa (p. 538).

Ponte (2005), ao se referir ao fato de que as contribuições transcendem a limitação territorial, comenta que essa pesquisa pode “ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional do respectivo campo de prática e até influenciar o conhecimento da sociedade em geral” (p. 120).

3.2 – Como Pesquisamos Colaborativamente

Definida a ênfase metodológica qualitativa, começamos a construir a metodologia, considerando a “própria observação e interpretação das realidades evidenciadas” e sem desconsiderar “o rigor naturalmente exigido” (GAUCHE, 1992,

p. 88). Em linhas gerais, a abordagem construtivo-colaborativa, tal qual apresentada por Mizukami (2003, p. 221-222) coadunava-se com a nossa ótica de investigação e serviu de base para nossa pesquisa.

Segundo Gauche (1992), a "clareza dos referencias teóricos e os pressupostos inerentes" devem auxiliar para que "se evite a conclusão do trabalho a partir de uma só perspectiva, em geral a adotada ao término da pesquisa, o que oculta mudanças tanto em nossa perspectiva teórica quanto nas atividades e perspectivas do sujeito enfocado" (p. 88). Assim, conforme Gauche (2001), não buscamos generalizar as asserções de valor advindas da pesquisa, "a menos se tratada como processo subjetivo, onde cada leitor faça sua própria generalização naturalística, desenvolvendo novas idéias, significados e compreensões para o problema em questão". Entendemos que a educação se processa em um constante *devir*, especialmente quando concebida na perspectiva "da constituição do sujeito", por isso coloca sérias limitações "a análises de caráter estático e de generalização universal" (GAUCHE, 2001, p. 87-88).

Nossa pesquisa, como já ressaltamos, esteve permeada pela ação "compreendendo ação orientada pela pesquisa e pesquisa baseada em ação, reflexão, em processos de tomada de decisão e em auto-avaliação" (MIZUKAMI, 2003, p. 223). Em linha com essa orientação teórica, as abordagens metodológicas incluíram o uso de variadas fontes de dados (observação[27], narrativas, relatos, casos de ensino, entrevistas, gravações em audiocassete, diário de campo, conversas informais) e a análise qualitativa dos dados.

[27]Observação aqui entendida como conseqüência natural da colaboração. Assim, usando a classificação de Negrine (1999), nossa observação foi: semi-estruturada, participante, em equipe e de situação concreta. Semi-estruturada porque a pauta de observação estava focada na dinâmica que ia sendo construída pelo grupo-colaborativo, sem se fechar para outras hipóteses que aconteciam ao longo do processo. Participante porque os pesquisadores eram membros com voz e voto nas reuniões/ações do grupo. Em equipe porque o alvo das observações era a coordenação geral de professores da escola, envolvendo professores, coordenadores, direção e alunos. A observação aconteceu em situação concreta porque feita no

Durante o desenvolvimento da pesquisa, mantivemos nossa atenção para a possibilidade de surgimento de novos elementos na/para a construção do referencial teórico, ou seja, “o quadro teórico” serviu como “esqueleto” a partir do qual “novos elementos ou dimensões” foram sendo acrescentados, na medida em que o estudo ia avançando. Utilizamos a teoria para ajudar a problematizar a prática, o grupo-colaborativo (re)significando e (re)orientando sua prática. Para isso, foi necessária uma compreensão detalhada do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

As narrativas e relatos dos participantes foram essenciais, pois a voz do professor “revela a cultura da escola, do sistema escolar e da sociedade na qual o professor vive e trabalha” (GAUCHE, 1997, p. 118). Por isso, o diário de campo tornou-se nosso companheiro inseparável. Nele registrávamos as situações/impressões percebidas por nossa curiosidade epistemológica. Registrávamos, sistematicamente, as impressões advindas dos encontros formais e informais com os membros da comunidade escolar, das “falas não-verbais” às explícitas falas de resistência. No diário de campo, anexávamos textos que eram produzidos individual ou coletivamente pelos professores. Anotávamos, também, as atitudes dos presentes, as decisões, as (re)avaliações, os caminhos e (des)caminhos, as construções e (des)construções próprias de um caminhar coletivo. Fizemos o relato das experiências vividas durante a pesquisa, de modo que o próprio leitor tivesse condições de fazer suas “generalizações naturalísticas”. Consideramos igualmente válidos diferentes e conflitantes pontos de vista, na compreensão holística do fenômeno que estudávamos.

---

ambiente escolar, sujeita a todas as variáveis e variantes peculiares à situação concreta estudada (NEGRINE, 1999, p. 67-75).

Os casos de ensino, que eram trazidos pelos professores para discussão e análise na CP, também serviram de rica fonte para o acervo de dados e ajudaram a melhor contextualizar a pesquisa.

Nossa opção pela gravação em audiocassete dos encontros de CP e das entrevistas fundamentou-se, principalmente, em duas possibilidades que as transcrições dessas gravações poderiam oferecer, quais sejam: ter em mãos um registro confiável que permitisse retomar inúmeras vezes a (re)leitura, na medida em que a pesquisa transcorria; permitir que o próprio sujeito tivesse acesso às transcrições feitas, para também fazer uma (re)significação de sua fala, conforme vivenciasse a ação reflexiva. Essa possibilidade de constante (re)tomada viabilizou o contato do professor com suas próprias elaborações mentais "intuitivas", permitindo-lhe confrontar aquilo que pensava com aquilo que efetivamente dizia, fazia, e assim, (re)orientasse sua prática. Essa (re)significação da prática pedagógica individual ou coletiva é facilitada pela gravação em audiocassete, porque esse procedimento conserva a fala, viabilizando assim a reflexão/ação/reflexão sobre crenças e ações. Dessa forma, os cinqüenta e três encontros com os professores (CPs e grupos específicos), e as entrevistas, resultaram em oitenta horas de áudio, que foram gravadas ao longo de vinte e quatro meses.

Escolhemos, pelos objetivos e pelas características de nossa pesquisa, realizar a entrevista semi-estruturada reflexiva. Segundo Szymanski (2004), a entrevista reflexiva considera o encontro entrevistador(es)/entrevistado(s) como um encontro "interpessoal" onde se inclui a "subjetividade dos protagonistas". Dessa forma, a entrevista pode se tornar um "momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder" (p. 14). Essa peculiaridade da entrevista

reflexiva se encaixava bem nos parâmetros de nossos referenciais teóricos. Nossa entrevista reflexiva foi composta por seis fases, conforme orienta Szymanski (2004): o aquecimento, a questão desencadeadora, expressão da compreensão, sínteses, questões e a devolução (p. 24-57).

Utilizamos um roteiro preliminar para orientar o desenvolvimento das entrevistas (Apêndice B) e tomamos o cuidado de acordar previamente com as pessoas entrevistadas que o conteúdo da entrevista seria gravado em audiocassete, para posterior transcrição e análise. Enfatizamos que os participantes teriam acesso irrestrito ao material (bruto ou tratado) com a finalidade de retificação/ratificação das construções verbais, corrigindo, assim, possíveis desvios de significado. Por fim, acertamos que seriam utilizados nomes fictícios, para preservar a identidade de todos os envolvidos na pesquisa, e que os dados coletados restringiriam-se única e exclusivamente à realização deste trabalho.

No princípio, havíamos planejado entrevistar um professor efetivo[28] de Química, um coordenador pedagógico[29] e um membro da Direção, que participassem voluntariamente da pesquisa colaborativa. O foco central inicial das entrevistas era captar na "voz" do professor de Química e dos demais envolvidos (em diferentes níveis hierárquicos organizacionais), o processo de construção coletiva que a pesquisa desencadeou.

Quando iniciamos a pesquisa, três professores de Química participavam do grupo-colaborativo (um professor que estava em regência de classe, uma professora que estava em regência de classe e uma professora que estava na função de

[28]Na SEE-DF, é considerado professor efetivo aquele que ingressou em seus quadros por meio de concurso público, possuindo um contrato por tempo indeterminado. O professor temporário é aquele que presta serviços de substituição do professor efetivo, possuindo um contrato por um tempo determinado.

[29]Na estrutura da SEE-DF, são responsáveis diretos pelo desenvolvimento da Coordenação Pedagógica na escola o assistente pedagógico e, mais especificamente, o coordenador pedagógico (fonte: http://www.se.df.gov.br/gcs/file.asp?id=9069, acessado em 20/10/2006).

assistente pedagógico). Esse grupo de professores de Química representava a totalidade de professores disponíveis, nesse componente curricular, no turno em que foi realizada a pesquisa e, inicialmente, juntamente com um dos membros da Direção, fariam parte do grupo de possíveis entrevistados.

Entretanto, no transcorrer das atividades da pesquisa, a professora de Química que estava em regência de classe precisou ausentar-se várias vezes para tratamento de saúde e, após esse período, desfrutou de uma licença prêmio[30]. Para realizar as entrevistas, fizemos contato com os três professores de Química e com a assistente pedagógica. Dos três professores de Química, dois (um que estava na regência de classe e participou de todos os momentos da pesquisa e outra professora, que no início da pesquisa ocupava o cargo de assistente pedagógica e na época da entrevista estava ocupando o cargo de vice-diretora) deram retorno favorável para participar da entrevista. A terceira entrevista foi feita com uma professora de Filosofia que estava ocupando a função de assistente pedagógica e se voluntariou para enriquecer a coleta de dados. Essas mudanças são compatíveis com o tipo de pesquisa que nos propusemos a realizar. Sobre isso, Szymanski (2004) assevera que "a entrevista em contextos sociais está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador" (SZYMANSKI, 2004, p. 73).

Foram feitas três entrevistas, entre os dias quatro e seis de setembro de dois mil e seis. Para fins de facilitar a leitura, identificamos cada entrevista com algarismos romanos (I, II e III). A função que a (o) entrevistada(o) exercia na escola foi identificada pela primeira letra da função, ou seja, Professor Regente (R), Vice-Diretor (V) e Assistente Pedagógico (A). Os professores de Química foram

[30]A cada cinco anos de exercício o professor efetivo faz jus a três meses de licença-prêmio, conforme legislação específica da SEE-DF.

identificados com a letra Q e a professora de Filosofia com a letra F. Assim, o código: ENTREVISTA-IRQ significa entrevista (I), realizada com o professor de Química Samuel, regente de classe. O código ENTREVISTA-IIVQ significa entrevista (II), realizada com a professora de Química Ruth, ocupante do cargo de Vice-Diretora. O código ENTREVISTA-IIIAF significa entrevista (III), realizada com a professora de Filosofia Rebeca, Assistente Pedagógica.

Maroto (1986)[31] faz menção a dois níveis possíveis de análise. O primeiro é chamado de "nível manifesto" em que "se transcreve e descreve o que o sujeito nos comunicou", não sendo utilizada nenhuma inferência e nem interpretação. O segundo é chamado de "nível latente", em que "se analisa o que subjaz na comunicação, o que está no contexto" podendo ocorrer, para tanto, inferências e estudo dos significados e significações. Buscamos alcançar em nosso estudo o "nível latente" contido na voz dos participantes. Por isso, para analisar os dados, 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 (p. 42).

A análise de conteúdo é utilizada principalmente quando o pesquisador deseja encontrar significados, intenções, contextos e padrões coerentes de idéias e pensamentos imanentes em um texto. A análise de conteúdo, especialmente a qualitativa, parte do entendimento de que um texto contém muitos significados. Por isso, permite uma (re)leitura pessoal do pesquisador sobre esses significados, desde que essa (re)leitura seja acompanhada de ampla contextualização. Como não existe

[31] MAROTO, M. L. M. **Poblaciondes Marginadas y Alternativas em Educacion**. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1986. Apud Gauche (1992, p. 109).

um modelo predeterminado de como realizar esse tipo de análise, cabe ao pesquisador "reinventar" a técnica de análise mais adequada ao "domínio e ao objetivo pretendidos" (BARDIN, 1988, p. 31).

Gauche (1992) fez uso dessa mesma metodologia e destaca que ao pesquisador compete "a coerência com seus objetivos e concepções metodológicas, sem fugir dos pressupostos de confiabilidade e resvalar na ilusão da 'falsa segurança dos números'" (p. 106). Essa preocupação é importante, porque na análise de conteúdo qualitativa, o pesquisador fixa seu olhar nas verdades veladas que se mostram na busca das significações de conteúdo, ou seja, o pesquisador utiliza-se de um método de interpretação inferencial[32] do texto ao seu contexto, para tentar ir além ou saber mais do que é superficialmente manifesto no conteúdo de uma mensagem. Nas palavras de 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 utilizar essa metodologia de interpretação, três cuidados principais permearam nossa ação, além dos já explicitados anteriormente: o perigo da circularidade, o perigo de desconsiderar afirmações significantes, o perigo da significação da regularidade.

Para combater a "circularidade", ou seja, para evitar que as idéias iniciais fossem "influenciadas no decorrer do procedimento, por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem", fizemos a opção de abordar os dados de maneira qualitativa evolutiva, que exige sempre "reler o material, alternar

[32]Segundo Bardin (1988), inferência é a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Inferir: extrair uma conseqüência" (p. 38-42). Para Thiollent (1986), "a inferência é considerada como passo de raciocínio possuindo qualidades e meios de controles", sendo, portanto "objeto de controle metodológico" (p. 37-38).

releituras e interpretações e desconfiar da evidência", buscando na variedade de (re)leituras a presença da não-evidência (BARDIN, 1988, p. 115).

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 estudada[33].

Gauche (1992) entende que a "crença sociológica na significação da regularidade [...] nem sempre deve ser buscada". Segundo o 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". Esse cuidado justifica-se, porque as manifestações de uma mesma realidade podem mudar "em função da transformação das condições de produção das mensagens, isto é, dos contextos nos quais ocorreram" (p. 110). Sendo assim, é possível preservar detalhes enriquecedores com potencial para fundamentar a interpretação, que provavelmente ficariam retidos nos filtros do tratamento estatístico.

Com esses cuidados em mente, todo o material coletado foi analisado exaustivamente, levando-se em consideração os "pólos cronológicos" sugeridos por Bardin (1988), quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p. 95-102).

A pré-análise do material é a fase de organização e, segundo Bardin (1988), 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". Assim, após cada encontro (da CP ou de um grupo específico ou de uma entrevista) ouvíamos o material gravado e fazíamos, quando necessário, anotações de pontos relevantes ou enriquecíamos as anotações feitas, no diário de campo, durante o encontro. Quando o período de gravações em áudio (vinte e quatro meses) foi encerrado, ouvimos todo o material para sedimentar uma visão geral a respeito do mesmo e registrarmos as impressões iniciais que norteariam nossa interpretação (BARDIN, 1998, 94-98).

Após esse registro norteador preliminar, fizemos uma "leitura flutuante", objetivando tornar operacionais e sistematizar essas impressões iniciais. Para Bardin (1998), o objetivo desse procedimento é "estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações". As idéias iniciais iam sendo fortalecidas ou abandonadas por meio da "leitura flutuante", que lentamente foi se tornando uma leitura mais precisa, em função das "hipóteses emergentes", da "projeção de teorias" interpretativas e do contato com "técnicas utilizadas sobre materiais análogos" (BARDIN, 1988, p. 96).

Com esse amadurecimento, passamos para a escolha dos documentos que formariam o *corpus*[34], respeitando as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência (BARDIN, 1988, p. 96-98). Na formação do *corpus*, procuramos considerar todas as expressões de entendimento dos professores, coordenadores e da Direção, sem menosprezar nenhuma informação significativa, por seletividade, resultantes de nossas crenças, intuição ou pressupostos teóricos. Procuramos garantir que o material selecionado representasse o universo do qual foi tirado (pesquisadores, professores,

[33]Para 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).

coordenadores e Direção), conservamos expressões de todos os segmentos independentemente de seus conteúdos. Utilizamos como critério para ingresso no *corpus* de nossa análise as expressões/percepções dos professores e dos pesquisadores que estivessem registradas em audiocassete ou escritas/anexadas no diário de campo. Todas as entrevistas e registros no diário de campo foram feitos pelo mesmo pesquisador e os documentos retidos se mostraram adequados, alcançando o objetivo a que se propunha a análise.

Nessa fase de tomada de decisões e formação do *corpus* de análise, procuramos, sempre que possível, ouvir os atores e compartilhar com outros pesquisadores (o orientador e um colega mestrando), para que essas decisões não se restringissem somente à nossa subjetividade. Conforme salienta Thiollent (1986), "a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de 'escuta' e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias" (p. 17).

Definido em uma primeira versão o *corpus* para análise, procedemos à exploração do material, para organizá-lo de modo inteligível, em função das decisões tomadas. Segundo Bardin (1988), essa é uma fase "longa e fastidiosa" (p.101), entretanto, permite com suas várias leituras sucessivas que o pesquisador seja de tal forma impregnado pelo *corpus*, que passa a descobrir e relacionar os elementos significativos que embasarão a construção paulatina dos modelos culturais vivenciados pelas pessoas.

Após esse tratamento dos dados brutos, o *corpus* estava preparado para permitir proposições de inferências, a realização de interpretações relativas aos objetivos propostos e para as descobertas emergentes na própria ação exploratória.

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

Nessa fase de transformação dos dados brutos em unidades, Bardin (1988) afirma que a organização da codificação possui três momentos: o recorte, que é a escolha das unidades de registro; a enumeração, que é a definição das regras de contagem; a classificação e agregação, que é a escolha das categorias (p. 104-114).

Bardin (1988) cita as seguintes técnicas para tratamento do *corpus*: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Escolhemos para a condução da análise de conteúdo de nossa pesquisa a técnica de análise categorial, que, segundo a autora, "funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (p. 153), em uma abordagem temática. Para a autora, o tema é a "unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Reforçando esse entendimento, a autora defende que "o texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis" (p. 105).

Em lugar de um sistema predeterminado de categorias, evitando o risco de uma categorização antecipada que não se adequasse à especificidade estudada[35], optamos por gerar tópicos e temas em função do exame dos dados e de sua contextualização, ou seja, as categorias emergiam da própria análise das informações, sendo a denominação da categoria definida só no final dessa fase. Procuramos assim evitar que nossos próprios entendimentos e (pré)conceitos transformassem a interpretação "desvendadora de porquês e significados" em "avaliação e julgamento de mérito" (GAUCHE, 1992, p. 112-113). Esse cuidado nos

[35] 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 [THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operatória**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. Apud Gauche (1992, p. 108)].

permitiu fazer freqüentes revisões, questionamentos, reformulações, na medida em que a análise se desenvolvia. Bardin (1988) classifica esse tipo de procedimento como categorização por “milha” (p. 119). O processo de categorização implicou, dessa forma, o agrupamento e o reagrupamento de material idêntico, em função do significado que os indicadores iam incorporando no aprofundamento teórico, em um processo constante de (re)definição e comparação, tomando cuidado para que a validação da categoria fosse assegurada por critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade, conforme recomenda Bardin (1988, p. 119-121).

A categorização por milha possibilitou a escolha de episódios significativos. Cada episódio significativo representava a percepção dos professores em relação ao processo que se estudava em um dado momento da pesquisa. Esses episódios foram organizados da seguinte forma: quanto à origem da fonte de dados (registro de campo, registro em audiocassete) e quanto à identificação do registro.

De todos os episódios gravados em audiocassete ou registrados no diário de campo, aqueles que foram identificados como fundamentais para a análise e compreensão do processo desenvolvido, foram transcritos integralmente. Dos episódios transcritos, vários constam deste trabalho, na forma de citações.

Da análise exaustiva dos episódios significativos emergiram nove temas: 01) Práxis Pedagógica Coletiva; 02) Formação Contínua; 03) Constituição da Autonomia; 04) Cultura Escolar; 05) Resistências; 06) Leitura Reflexiva; 07) Pesquisa Colaborativa; 08) Coordenação Pedagógica Reflexiva; 09) Projeto Educativo. A catalogação do episódio, concluída essa fase, apresentava a seguinte forma: Episódio Significativo/Fonte(s) do(s) Registro(s)/Data/Tema(s) envolvido(s).

Assim, por exemplo, o primeiro episódio significativo analisado (ES-01) que ocorreu durante a participação em um conselho de classe, no dia 04/10/2004 (04102004), registrado no diário de campo (RC-01) referindo-se aos temas (TM) cultura escolar (04) e projeto educativo (09), foi catalogado da seguinte forma: ES-01/RC-01/04102004/TM04,09.

> não dou sugestões, porque ficam só no papel, e na prática não acontece muita coisa (ES-01/RC-01/04102004/TM04,09).

Um mesmo episódio significativo poderia ser registrado no diário de campo e em audiocassete simultaneamente. Por exemplo, o terceiro episódio significativo analisado (ES-02b) que ocorreu durante a reunião inicial com os professores da escola, no dia 18/10/2004 (18102004), registrado no diário de campo (RC-02) e em audiocassete (ECP-01) referindo-se ao tema resistência (TM05), foi catalogado assim: ES-02b/RC-02;ECP-01/18102004/TM05. A letra minúscula **b** foi colocada após ES-02 para indicar que nesses registros existem outros episódios significativos que foram considerados na análise.

> A idéia parece boa, mas, está muito próximo do final do ano e estamos sobrecarregados de trabalho. Isso poderia ser visto no próximo ano, quando estaremos mais descansados (ES-02b/RC-02;ECP-01/18102004/TM05).

Em todo o processo de seleção, análise e interpretação dos dados, esforçamo-nos para evitar os riscos de unilateralidade ou de (pré-)conceitos incluídos na contextualização do problema. Para isso, empreendemos “atenção flutuante” e “impregnação” dos relatos dos professores, procurando diminuir o efeito

de rotulagem, principalmente em sentido de (pré-)conceito, das concepções explicitadas pelos professores (THIOLLENT, 1987[36]).

[36]Op. cit. Apud Gauche (2001, p. 102).

CAPÍTULO 4

A GÊNESE DO GRUPO-COLABORATIVO: A PROPOSTA, OS RESULTADOS E OS IMPACTOS NO SISTEMA DE ENSINO

Por uma exigência da disciplina Seminário de Pesquisa em Ensino de Ciências[37], tivemos que apresentar, no segundo semestre de dois mil e quatro, um seminário sobre nosso projeto de pesquisa. Nessa apresentação, estava presente a Professora Ruth[38] que ocupava o cargo de Assistente Pedagógica no Colégio Público de Ensino Médio (CPEM). Ao final, a professora procurou-nos, sondando se haveria possibilidade de desenvolver a pesquisa na escola em que ela trabalhava. Explicamos que seria um trabalho colaborativo e voluntário. Então, ela se prontificou a conversar com a Direção da escola e formalizar um convite.

Enquanto aguardávamos o convite da escola CPEM, iniciamos os contatos com os gestores centrais[39] da SEE-DF para apresentação do projeto de pesquisa. Pelos estudos realizados em nosso curso de Especialização em Administração Escolar, pela nossa vivência no magistério e pelos relatos de experiências em variados artigos, tínhamos em mente que era preciso buscar respaldo nas Instâncias Superiores para o desenvolvimento do trabalho. Isto, porque a pesquisa colaborativa poderia ser abortada por uma decisão unilateral de uma dessas Instâncias.

Em uma reunião previamente agendada, apresentamos o projeto de pesquisa para a Subsecretária de Educação Pública do Distrito Federal e sua assessoria imediata. Com a aprovação do projeto pela Instância Superior, era preciso definir em

---

[37]Disciplina do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

[38]Todos os nomes que poderiam identificar o local e as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

qual escola seria desenvolvida a pesquisa. Nesse tempo, uma segunda escola demonstrou interesse em participar. Esse interesse surgiu, porque já havíamos trabalhado lá e a assistente pedagógica participara conosco de um grupo de estudos. Assim, nessa fase preliminar da pesquisa, tínhamos duas escolas interessadas em desenvolver o projeto. Fizemos três visitas iniciais a essas escolas, segundo nossa disponibilidade de tempo[40] e o horário de CP geral em cada uma. Entretanto, após a terceira visita, uma mudança no horário da CP geral na segunda escola inviabilizou, por incompatibilidade de horário, a continuidade de nossa presença. Dessa forma, o CPEM ficou definido como escola-campo para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa.

Antes do primeiro contato oficial com a escola-campo, fomos até a Gerência Regional de Ensino da cidade de Nova Esperança, onde se localiza a escola. O objetivo dessa visita era apresentar o projeto de pesquisa e obter autorização para desenvolvê-lo em uma escola daquela Regional. Obtida a permissão, fomos conversar com o diretor do CPEM, para combinar os detalhes do desenvolvimento da pesquisa.

Assim, antes do contato inicial com professores do CPEM, para o início da pesquisa, obtivemos a aprovação e a liberação para execução do projeto de pesquisa junto às Instâncias Superiores (níveis central, intermediário e local). Esse cuidado inicial que tivemos se justificou plenamente e confirmou nossas expectativas, pois no primeiro encontro com os professores da escola, mesmo antes da idéia ser entendida pelo grupo, um dos professores disse:

---

[39]Estrutura atual da SEE-DF: Secretaria de Estado de Educação, Gabinete do Secretário, Subsecretária de Educação Pública, Diretoria de Unidades Regionais, Gerências Regionais de Ensino, Estabelecimento de Ensino (fonte: http://www.se.df.gov.br/institucional/organograma.asp, acessado em 30/11/06).

> Com certeza, a Instância Superior vai emperrar o que for refletido e encaminhado aqui no âmbito da escola. Já vimos isso acontecer outras vezes (ES-02a/RC-02;ECP-01/18102004/TM04,05).

Nessa fala, o professor considerou apenas suas experiências anteriores na escola para fundamentar sua argumentação. Baseado nesse saber de experiência feita, queria que fosse abortado, aprioristicamente, o projeto de pesquisa. Sobre esse saber de experiência feita, Freire (2004) adverte:

> 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 (FREIRE, 2004, p. 38).

A natureza compósita da escola precisa ser considerada quando se deseja encaminhar um processo democrático e coletivo de (auto)transformação. Nesse processo, a prática docente espontânea ou quase espontânea, em vez de desconsiderada, ridicularizada ou bloquear a ação reflexiva, é considerada e problematizada. Assim, essa prática espontânea pode ir se transformando em uma prática pedagógica reflexiva, na medida em que o processo reflexivo vai se desenvolvendo. Aquela voz inicial de resistência não foi tomada como impeditiva para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, pelo contrário, foi tomada como um dos temas de discussão para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Para contextualizar os resultados descrevemos, agora, o CPEM.

A cidade de Nova Esperança está situada a oeste do centro de decisões políticas do nosso País. Foi criada em 1958 e se fortaleceu no comércio, sendo, hoje, um dos referenciais da movimentação financeira no Distrito Federal.

---

[40]As visitas ao CPEM aconteceriam nas tardes de segunda-feira. As visitas à segunda escola aconteceriam nas manhãs de quarta-feira.

Após a inauguração, a cidade começou a crescer a pleno vapor e, ainda hoje, esse crescimento se verifica de modo intenso. Por causa do crescimento inicial vertiginoso, muitas famílias vinham morar em Nova Esperança. Era preciso ter escolas para atender aos filhos dos moradores da cidade. Foi por isso que no dia 05 de julho de 1961, cinqüenta e dois dias antes da renúncia oficial do então presidente Jânio da Silva Quadros, a região central de Nova Esperança foi contemplada com a inauguração de uma escola que se chamou Ginásio de Nova Esperança.

Apesar de afastado cerca de quarenta quilômetros do centro nervoso da capital federal, o CPEM acompanhou as mudanças políticas e sociais que o país viveu, no período subseqüente à sua inauguração. Aqueles foram tempos turbulentos no cenário político nacional, mas o CPEM continuou firme em sua trajetória e se tornou uma das referências, em termos educacionais, no Distrito Federal. Entretanto, fruto de mudanças políticas ou reformas educacionais, o colégio mudou de nome três vezes.

É fácil chegar ao CPEM, mesmo para quem não conhece Nova Esperança. Em nossa primeira visita à escola, a variedade de pontos referenciais facilitou muito o acesso à escola. Por causa dessa localização privilegiada, o CEPEM é constantemente solicitado pela SEE-DF e pela comunidade em geral para abrigar eventos especiais.

Mas, não só a localização chama a atenção no CPEM. Logo quando se chega ao colégio, é possível perceber a organização interna e a qualidade da conservação do patrimônio. Os alunos, de maneira ordeira, se ajuntam em grupos distintos antes de terem acesso às salas de aula. Como alguns chegam de longe, outros não tiveram tempo de almoçar e outros querem beliscar algum petisco após o almoço, muitos alunos se aglomeram próximo à lanchonete que fica logo no hall de entrada

do colégio (existe uma entrada exclusiva para pedestres e outra exclusiva para veículos automotores). Outros alunos preferem ficar conversando sentados nos banquinhos, estrategicamente colocados debaixo de algumas árvores. Um último grupo de alunos fica circulando pela movimentada área comercial próxima à escola. Nos arredores da escola, encontramos estabelecimentos bancários, restaurantes, lojas de conveniências, farmácias e até um shopping center. Quando a sirene toca, cada aluno se dirige a uma das vinte e oito salas para assistir a aula. O Professor Samuel reconhece a qualidade dos alunos do CPEM:

> O nosso aluno é um bom aluno. O bom aluno, daqui a pouco, eu vou dizer como que é esse bom aluno. Olha, tem muito noticiário falando de agressão na escola, aluno agredindo professor, aluno com arma, aluno brigando. Aqui na escola não tem isso, entende? Você não ouve falar isso na escola [...]. Então, me parece que os alunos que vêm pra cá, que eles vêm assim com um interesse numa escola melhor, num ensino de melhor qualidade. E os pais até que cobram isso deles. Então, eles ficam aqui e não dão problema de disciplina. Eles têm problema de rendimento em sala de aula, mas problemas com disciplina praticamente não existe (ENTREVISTA-IRQ).

Somados os três turnos, o colégio oferece setenta turmas à comunidade. Essas turmas são constituídas por cerca de três mil alunos do Ensino Médio Regular. Os alunos do CPEM são oriundos da própria cidade de Nova Esperança, de outras cidades circunvizinhas e de algumas cidades do Entorno do Distrito Federal. No CPEM, as turmas não possuem salas fixas. A cada mudança de horário, os alunos desfrutam de uma oportunidade para se movimentar e tirar uma última dúvida com algum professor ou funcionário. Alguns professores aproveitam o rodízio de turmas para ambientalizar a sala de acordo com o componente curricular que é ministrado naquele espaço.

A comunidade escolar do CPEM tem à sua disposição duas salas de Artes, laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática. Pode utilizar ainda, de acordo

com planejamento dos professores, uma sala para projeções multimídias, duas salas de vídeo, um auditório, uma sala de múltiplas funções. As atividades culturais nessas áreas são intensas e, normalmente, o professor precisa agendar a utilização com antecedência.

Para a prática de esportes, encontramos no CPEM uma sala de musculação e duas quadras de esportes. Esse espaço é muito freqüentado pelos alunos, os jogos e as brincadeiras evidenciam a qualidade técnica dos alunos e confirmam a tradição da cidade de Nova Esperança em presentear a sociedade brasileira com atletas consagrados, até internacionalmente.

Mas a cultura esportiva não é a única que tem seu espaço no CPEM. Para atender às demais demandas escolares, o colégio conta com uma biblioteca e uma videoteca, que participam intensamente da produção cultural do CPEM, principalmente em épocas de eventos especiais.

O corpo docente do CPEM, composto por professores graduados e pós-graduados, é servido por três salas de coordenação, uma sala de recursos visuais, uma sala de mecanografia, uma sala de orientação escolar e uma confortável sala de professores.

Para atender aos mais de duzentos funcionários, o corpo administrativo do CEPEM conta com um amplo espaço. Esse espaço compreende uma sala de recepção da secretária, a Secretaria, a sala da Direção, as salas dos Assistentes de Direção, uma sala de Servidores, uma sala para a Associação de Pais, Alunos e Mestres (APAM) e duas guaritas.

A Professora Rebeca, quando perguntada sobre a primeira sensação que teve ao conhecer o CPEM, respondeu:

> Várias sensações. Foi um impacto muito grande. Lembro que eu falei da escola da Turquelândia, que era feia esburacada. Já aqui é uma escola arrumadinha... Então, a primeira impressão visual foi fantástica.[...] Você tem estrutura física, você tem recursos disponíveis [...]. Então, a primeira impressão foi essa, a visualização do espaço físico e essa coisa que precisávamos investir mais no pedagógico (ENTREVISTA-IIIAF).

Quando iniciamos nossas visitas ao CPEM, encontramos uma estrutura física muito boa. Entretanto, as ações pedagógicas, na opinião dos próprios professores, não estavam vivendo um bom período. A Professora Ruth, quando perguntada sobre como estava o "pedagógico" da escola naqueles dias, observou:

> O pedagógico na escola, naquela época, não era forte. Era muito fraco o pedagógico. [...] Assim, eu falo isso agora, nos últimos tempos, porque já houve uma época que teve um trabalho desenvolvido, já houve, assim, tentativas, depois que eu estou na escola. Eu estou falando do que eu conheço, o que foi antes eu não sei. Mas de tentar desenvolver um projeto realmente pedagógico forte. Isso aconteceu na época da professora Elisa Marilia, foi em 1986, por aí. Ela foi uma pessoa que realmente dedicou ao pedagógico da escola. Aí depois, houve uma mudança de Direção, de Governo e se perdeu esse trabalho que ela tentou (ENTREVISTA-IIVQ).

A Professora Rebeca, também, percebia essa fragilidade nas ações pedagógicas do CPEM.

> Eu pude constatar que tínhamos uma boa administração em termos de material, mas o pedagógico não funcionava [...] Eu até pensava na época [...] Quando o pedagógico funcionar, isso aqui vai ser mais uma referência de qualidade na rede pública (ENTREVISTA-IIIAF).

Então, era preciso investir no "pedagógico" da escola. A pesquisa colaborativa se deu exatamente nesse processo de (re)estruturação/construção do espaço/tempo da CP na escola, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico da escola, expresso na (re)elaboração do seu projeto educativo. Quando fizemos o recorte para analisar os dados dessa pesquisa, a Professora Ruth declarou:

> Na minha visão, está criado um ambiente democrático e respeitoso, integrado pelo grupo de professores, coordenadores e Direção. Esse é o espaço da Coordenação Pedagógica, onde se discutem idéias, se projetam ações coletivas e se avaliam essas ações, em uma dinâmica plural, autocrítica e conectada com nossa realidade (ES-30/RC-63/01112006/TM01,03,04,08,09).

Vamos considerar agora, a construção colaborativa desse ambiente democrático e respeitoso, na voz dos próprios professores. Para tanto, utilizaremos, como pano de fundo, as transcrições das entrevistas reflexivas. Para ajudar na compreensão do fenômeno estudado, abordaremos quatro períodos, que representam alguns dos períodos significativos dessa construção. Sabemos que não houve uma sucessão estanque e linear desses períodos, entretanto, essa seqüência permite fazer, de forma inteligível, a contextualização necessária para a análise crítica do processo.

Período Imediatamente Anterior ao Início da Pesquisa Colaborativa

O ano de dois mil e quatro apresentou-se cheio de insegurança para os professores do CPEM. Após uma troca de gestão conturbada, a comunidade escolar estava passando por um período de transição marcado pela desconfiança e pela oposição de subgrupos internos que disputavam o mesmo espaço. Além das percepções dos professores entrevistados, contávamos com os registros do diário de campo e audiocassete para ampliar nosso entendimento a respeito do período que antecedeu o desenvolvimento da pesquisa colaborativa.

Para a Professora Ruth, aquele período foi um tempo ruim.

> Não, não, realmente a escola viveu aí... um tempo meio assim ruim... Um clima não de muita união. Havia muita discussão, muita concorrência, muita parada de aula, intervalos prolongados... Então, uma coisa assim de não-continuidade. A gente não rendia pedagogicamente (ENTREVISTA-IIVQ).

Já a Professora Rebeca percebeu que as pessoas não se engajavam.

> Era um momento de transição, saiu aquele diretor que eu citei, que valorizava a parte material da escola, o administrativo, mas não valorizava o pedagógico. Aí houve uma substituição, chegou um novo diretor, modificou a equipe, e eu percebia que todos que se encarregavam da Coordenação ou da Assistência Pedagógica não eram levados a sério pelo grupo. Porque as pessoas não se engajavam... Eu me lembro de uma outra Coordenação, essa eu jamais vou me esquecer, já era um outro diretor e uma outra assistente e havia consenso no grupo que deveria ser aquele o diretor, mesmo sendo indicado, o grupo já o conhecia. [...] Então, na Coordenação, a Assistente Pedagógica queria falar sobre uma festa junina, me parece, e o grupo, um professor mais especificamente... um professor não deixava ela concluir. Então, ele argumentou; “A gente nem sabe se vai ter que trabalhar nesse sábado, pois é uma reposição”. A assistente disse: “Professor, talvez a gente não trabalhe, mas a gente precisa definir como vai ser esta festa, talvez ela não seja num sábado pode ser numa sexta”. Então, ficava aquela coisa proposital tentando emperrar a fala da Assistente. Somente para que aquela atividade planejada pela Assistente não acontecesse (ENTREVISTA-IIIAF).

Para o Professor Samuel, o que mais marcou, naquele período, foi a inoperância a ação pedagógica.

> Pois é, nós tivemos um momento muito ruim, logo depois da saída desses gestores. No início, foi muito ruim para a continuidade dos trabalhos pedagógicos da escola. A pessoa que foi eleita pra ser Assistente Pedagógico da escola, parece que ela não conseguiu, de certa forma, levar adiante nenhum projeto pedagógico realmente. Então, ela... se perdeu e... e ficou realmente... as reuniões então ficavam apenas naquela discussão dos documentos que vinham da regional. Ou então, na discussão das coisas que aconteceram na escola, problemas com a Direção da escola. Então, eram assim... discussões administrativas, muitas vezes, que aconteciam nas coordenações da escola(ENTREVISTA-IRQ).

Na fase preliminar da pesquisa, ainda quando estávamos nos familiarizando com a escola, participamos de um conselho de classe. Três anotações no diário de

campo, sobre aquele conselho, ajudaram no entendimento da fase de transição que a escola passava.

A primeira anotação aconteceu quando uma professora foi questionada sobre sua não participação

> Não dou sugestões, porque ficam só papel. Fica escrita, mas na prática não acontece muita coisa (ES-01a/RC-0104102006/TM04,09).

A segunda anotação foi feita quando os professores estavam descrevendo as atividades que haviam sido realizadas no bimestre anterior.

> Foi falado um grande número de projetos e atividades. Pela condução da discussão, pareceu-nos que algumas atividades especiais aconteciam ao mesmo tempo e disputavam visibilidade. Por sua vez, as pessoas envolvidas buscavam o reconhecimento de suas ações, comparando-se uma às outras (ES-01b/RC-01/04102004/TM04,09).

Em um outro momento, registramos a seguinte fala de um dos professores, questionando a freqüência com que as aulas estavam sendo interrompidas por causa da quantidade de projetos/atividades:

> um professor inventa uma atividade e nós temos que ceder nossas aulas e atrasar nosso conteúdo (ES-01C/RC-01/04102004/TM01,04,05,08,09)

Nessa fase transicional, a Coordenação Pedagógica foi caracterizada:

> Bom... na verdade, acho que nem eu nem ninguém estava satisfeito com aquela situação. Era uma situação que incomodava todo mundo. Incomodava, porque era uma Coordenação infrutífera, era uma Coordenação que você não via resultado. Você vinha pra cá e a discussão era sempre a mesma. Aquela discussão infrutífera em cima de documentos burocráticos, em cima de preenchimento de diário. Você não tinha uma proposta objetiva, que ajudasse no seu trabalho de sala de aula. [...] Então, isso é uma coisa extremamente desgastante, uma coisa cansativa para o professor. (ENTREVISTA-IRQ).

> A professora que estava na assistência pedagógica, muito raramente estava no meio dos professores. Quando ia para as coordenações era só pra levar um recado, ia pra levar um documento. “olha, a Regional mandou dizer que é pra cumprir tal documento”. Então, isso ia causando uma revolta, porque o professor tem vontade de desenvolver o seu projeto. Ele tem mil coisas pra fazer dentro da escola, mas ele não era ouvido. A gente tinha reuniões na hora que precisava. Então, o professor vinha, tinha que cumprir o horário, mas na verdade não tinha ninguém direcionando esse cumprimento. Um chegava cedo, outro chegava mais tarde. Um cumpria realmente o período da coordenação, outros nem vinham. A pessoa que estava na Direção ou na Coordenação...na Assistência Pedagógica, no caso, ela levava o seu recado, fazia ali uma discussão pra resolver aquela situação. Então, acontecia aquela coisa assim terrível, de reunião, de Coordenação... Choros por conta de discussão, assistente sair chorando, coisas que não cabem, que não se justificam dentro do ambiente escolar (ENTREVISTA-IIVQ).

> Eu percebia professores querendo desenvolver projetos, querendo trabalhar em conjunto e não havia espaço, embora nós tivéssemos as Coordenações, mas não havia quem conduzisse esse trabalho. As pessoas vinham e se reuniam para informes e, depois, todo mundo queria ir embora (ENTREVISTA-IIIAF).

Esse período de transição que a escola viveu pode ser configurado como aquilo que Enguita (2002) classificou como escola-agregado. Segundo esse autor, na escola-agregado, cada professor atua à sua maneira, sem se preocupar “com o que os demais fazem, salvo se acreditar vê-lo entrar ou produzir efeitos sobre o que considera seu terreno exclusivo” (p. 99). Em uma escola-agregado prevalece a cultura do individualismo, que Fullan e Hargreaves consideram como cultura balcanizada, ou seja

> tais escolas possuem o que poderíamos chamar de uma cultura *balcanizada* do professor – uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões. Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas. [...] A balcanização pode conduzir a uma comunicação insuficiente, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos diferenciados na escola. [...] A urgência e a necessidade de defesa de território e do status contra as queixas de outros grupos explicam a imensa

> seriedade e importância que os professores agregam a disputas aparentemente 'insignificantes' (p. 71-72).

As regras não formais podem, em tempos de crise, agravar o problema da comunicação. Isto, porque, segundo Lima (2003), as regras não-formais têm uma "circulação geralmente mais restrita e o seu alcance limitado". As regras não-formais fazem parte de qualquer organização. O problema acontece quando as regras não-formais começam a substituir as regras informais e formais, tornando-se "oficiais" no âmbito da organização. Nessa fase transicional do CPEM, uma regra não-formal que a Professora Rebeca chamou de "Coordenação de corredor" substituiu, em alguns momentos, um espaço formal na Instituição. Perguntada sobre o que significava essa Coordenação de corredor, a professor explicou

> um colega passa no corredor e você pergunta: "vai trabalhar o quê?". Ele responde sobre o conteúdo que está dando em sala de aula e vocês, ali mesmo no corredor, verificam se dá para fazer alguma coisa em conjunto. Ás vezes, coincide de quatro professores estarem falando sobre a mesma coisa. Então, ficavam os quatro professores falando da mesma coisa... e de repente um aluno, "ah! Eu vi isso em tal matéria". Aí, no corredor, eu chego e falo: "fulano você está abordando esse assunto na sua matéria?"... no intervalo, na hora do cafezinho um passa o texto para o outro. Havia essa troca, mas não acontecia o planejamento, "vamos desenvolver esse trabalho em conjunto" (ENTREVISTA-IIIAF).

O contexto do período em que antecedeu o início da pesquisa colaborativa na escola indicava, por um lado, a possibilidade de um campo fértil para uma ação reflexiva e coletiva de (re)significação da Coordenação Pedagógica e (re)estruturação do projeto pedagógico, mas, por outro lado, indicava a possibilidade de um campo fértil para uma ação reiterativa de (auto)defesa e manutenção. Portanto, o caminho não poderia ser definido *a priori*, era necessário caminhar com os professores.

Dos primeiros dias até o texto colaborativo

Chegara o dia da apresentação do projeto de pesquisa para o grupo de professores. De nossa parte, havia muita expectativa em relação a como seria a receptividade da idéia de se pesquisar colaborativamente. Os professores foram chegando e se assentando, ocupando as cadeiras do meio para o final da sala de múltiplas funções do CPEM. Não conversavam muito entre si, fato pouco comum quando professores se reúnem para a apresentação de algo novo.

Naquele momento, essas atitudes não tiveram um sentido especial para nós e as consideramos como naturais. Entretanto, com o passar do tempo, compreendendo mais a história do grupo de professores, entendemos que nem o assentar do meio para o final e nem a pouca conversa entre os professores foram expressões casuais. Essas atitudes, além de representarem o ambiente de insegurança que tomara conta dos professores, preanunciavam que o encontro seria pouco amistoso e que os professores estavam com muito receio do que poderia acontecer a partir daquele momento.

Ao entrar na sala do encontro, cada professor trazia a marca do cotidiano da escola, estava tomado por um clima de extrema desconfiança. A insegurança que conduzira o difícil período transição que a escola havia passado marcou, também, a tônica dos questionamentos dos professores. O Professor Samuel caracterizou aquele clima de desconfiança e rejeição voluntária existente na escola naquela ocasião.

> Pois é, a escola vinha de uma crise. [...] Existia um clima de desconfiança entre os professores, porque os colegas desconfiavam dos colegas, entende? Os colegas desconfiavam e, de acordo com o que a gente ouvia pelos corredores, realmente tinham alguns colegas que faziam um leva-e-traz de informação pra Direção da escola, perfeito? Então, qualquer coisa que era falado e discutido, por exemplo, na sala dos professores, rapidamente a Direção ficava sabendo. Aí os colegas ficavam imaginando quem era aquele sujeito que fazia aquele leva-e-traz. Então, isso criava um clima de constrangimento, um clima de desconfiança no grupo. Que prejudicava muito o trabalho (ENTREVISTA-IRQ).

A Professora Ruth, quando perguntada sobre o ambiente da escola naqueles dias, disse que percebia esse clima de insegurança e exemplificou assim:

> Tem um exemplo de uma Professora que ela era assim..., comigo, uma pessoa completamente cismada. Tudo ela dizia "olha cuidado com o que tem por trás disso, cuidado com o que está atrás dessa idéia, cuidado, cuidado" (ENTREVISTA-IIVQ).

Para (re)estabelecer um clima de segurança em uma escola, se fez necessário encontrar alguns elementos do grupo de professores que estejam dispostos a agir de forma reflexiva e coletiva. Para Gauche (2001),

> a segurança emerge do amadurecimento resultante de instrumentação técnica, de reflexão, de conscientização, presentes na elaboração se um projeto pedagógico, interdisciplinar e contextualizado, quando efetivamente coletivo e com o fim precípuo de propiciar o <u>domínio de conhecimento</u>, o <u>crescimento pessoal e coletivo</u>, no exercício necessário da cidadania (p. 194).

Voltando ao primeiro encontro, logo após as boas-vindas e as apresentações iniciais, o projeto de pesquisa começou a ser apresentado. Antes mesmo que a proposta estivesse totalmente esclarecida, fomos surpreendidos por uma série de questionamentos, por parte de alguns professores. Esses professores, muito rapidamente, se posicionaram contrariamente ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa. A argumentação e a entonação da voz, fazia transparecer todo o clima

de insegurança e de resistência (pré)estabelecida. Essa reação foi identificada nas percepções das professoras entrevistadas. A Professora Rebeca comentou:

> Como eu me senti naquele dia? Eu me senti perplexa. Exatamente pela resistência, pelos (pré)conceitos, (pré)ocupações, isso tudo no sentido de pré mesmo. A pessoa já elabora ali, ela já julga, condena e aplica a pena. Tudo de uma vez. Então, assim, eu fiquei perplexa (ENTREVISTA-IIIAF).

A Professora Ruth comentou

> É... eu me decepcionei. Porque eu sempre fui muito clara e quando os pesquisadores apresentaram a proposta, foram também muito claros. Então, assim, eu me decepcionei, porque eu pensava que quando o grupo reclamava que queria fazer e não podia, que queria ter espaço, então, conseguia. Então, esse grupo, agora, realmente ia querer fazer, porque ia ter espaço. Uma idéia aprovada nas Instâncias Superiores. Então, eu pensei que todo mundo ia querer fazer, pelo menos tentar, né? Então, eu não esperava essa resistência tão grande (ENTREVISTA-IIVQ).

Uma das primeiras vozes que se levantou, contrariamente ao desenvolvimento da pesquisa, foi registrada assim:

> A idéia parece boa, mas, está muito próximo do final do ano e estamos sobrecarregados de trabalho. Isso poderia ser visto no início do próximo ano, quando estaremos mais descansados (ES-02b/RC-02; ECP-01/18102004/TM04,05).

Essa fala pode ser analisada sob olhares diferentes. Em um primeiro olhar, essa fala pode representar uma reivindicação crítica e oportuna. Afinal, os professores, no final de cada período letivo, normalmente passam por um trabalho repetitivo e cansativo de preenchimento de diários, correção de avaliações, entre outras atividades, igualmente estressantes. Fullan e Hargreaves (2003) entendem que “os professores e os diretores estão perigosamente sobrecarregados”. Segundo esses autores, as tentativas de solucionar o problema da sobrecarga são pensadas por pessoas que normalmente não convivem com a prática escolar. Assim, as

soluções fragmentadas, a inconstância dos projetos e as receitas prontas “tudo isso deixa o professor ainda mais desanimado. A solução passa a ser problema. As novidades não estão tornando mais fácil o trabalho do professor, elas o estão tornando pior”. Para apontar um possível caminho para essa questão, os autores sugerem que os professores “trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, em vez de tentar enfrentar as exigências sozinhos” (p. 18-19).

Pensando a argumentação utilizada no texto supracitado sob uma ótica diferente, subjaz a existência de um saber espontâneo (fruto de uma prática espontânea ou quase espontânea), que faz associação direta e linear entre o “excesso de trabalho” e a impossibilidade de uma ação reflexiva, quando a existência dessa sobrecarga indica a necessidade de se (re)pensar a carga de trabalho do professor, (re)construindo, coletivamente, caminhos e práticas. Sobre a questão da carga de trabalho do professor, Tardif e Lessard (2005) assinalam que

> a noção “carga de trabalho” é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se intercruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente [...] diferentes elementos de análise sugerem, portanto, que as condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo. Contudo esse agravamento e essa complexificação não se traduzem, necessariamente, num prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas antes numa deterioração da qualidade da atividade profissional (p. 113 e 158).

Ao contrário dessas considerações, e baseando-se somente no senso comum, a carga de trabalho do professor é quantificada e absolutizada, produzindo, no inconsciente coletivo, a certeza de que o “excesso de trabalho” é uma inerência do fazer pedagógico. O professor, sobrecarregado, recusa-se a refletir sobre a própria prática pedagógica, o que implica mais soluções desvinculadas da sua

realidade e mais trabalho desvinculado de significado. Essa ação reiterativa contribui para acentuar a dicotomização entre teoria e prática, o que se reflete na deterioração da qualidade da atividade profissional e na manutenção do *status quo*.

Uma segunda voz se fez ouvir naquela reunião, encorpando o coro dos resistentes, fundamentando a argumentação na perspectiva empirista-positivista de uma separação entre teoria e prática.

> Objetivamente, o que é que **vocês** vão fazer **conosco**? (ES-02c/RC-02, ECP-01/18102004) (grifo nosso).

O “vocês” representava os pesquisadores, ou seja, a Academia. O “conosco” representava os professores, ou seja, os “executores” das teorias da Academia. Essa fala evoca o sistema de alienação que tem marcado, de forma geral, a formação dos professores, conforme discutimos no Capítulo 2. Não só nesse momento inicial, mas durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas vezes, esse entendimento bipartido da relação teoria prática era enfatizado para justificar o não-envolvimento na ação reflexiva. Durante a entrevista com o Professor Samuel, uma explicação que ele fez em relação a tempo de serviço dos professores do CPEM nos ajudou a compreender essa recorrência

> Aqui é uma escola no centro de Nova Esperança. Portanto, é uma escola muito visada pelos professores da SEE-DF, de forma que quem está aqui, geralmente, são aqueles professores mais antigos da Secretaria de Educação. Geralmente, são professores com 15 anos de experiência, no mínimo, né? (ENTREVISTA-IRQ).

Então, a maioria dos professores do CPEM estudou na década de 1980. Sheibe (2003), aproveitando os estudos de Pereira (2000) [41] sobre o grupo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), assinala que esse grupo,

> ao longo da década de 1980, criticou outras fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, destacando-se o problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa (p. 175).

A base teórica dos cursos de formação em que a maioria dos professores do CPEM estudou aceitava o paradigma empirista-positiva em que a possibilidade de separar teoria e prática era considerada possível. Então, a ação reflexiva implicaria quebra/mudança de paradigmas. A Professora Ruth percebeu essa possibilidade de mudança nas concepções, quando perguntada sobre o porquê da resistência.

> Eu acho que até o medo de ter que mexer nas suas concepções, porque, quando é uma proposta nova, a gente sabe que vai dar em algum lugar. A gente sabe que vai mexer lá dentro [...] seja pra eu ter que trabalhar mais, eu ter que dispor de mais tempo pra escola, seja pra eu ter que mudar as minhas concepções. Eu posso chegar nesse nível. Dependendo da proposta, interação com os outros, pode acontecer de que eu tenha que mudar o que eu penso, realmente. Então, eu acho que passa por tudo isso (ENTREVISTA-IIVQ).

O medo de precisar mudar paradigmas paralisa muitas ações reflexas. É inerente à práxis a necessidade de (auto)transformação. No entendimento de Freire (2004), só se abre para a possibilidade de mudança quem desenvolve uma consciência de “inacabamento”.

> É a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. [...] aí radica a nossa educabilidade bem como nossa inserção num permanente movimento de busca [...] Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (p.69)

---

[41]PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Apud Sheibe (2003, p.175).

Uma outra voz de resistência que se ouviu naquele primeiro encontro, e que ecoou até o início da leitura reflexiva, foi em relação à experiência do grupo e sua conseqüente maturidade. A primeira fala registrada a seguir ocorreu no primeiro encontro. A segunda ocorreu no encontro em que se discutia a implementação da leitura de textos acadêmicos na CP.

> Nós já somos um grupo de professores experientes, vocês deveriam procurar um grupo de professores novatos. Esses é que precisam desse tipo de trabalho (ES-02f/RC-02,ECP-01/18102004/TM01,05,08,09).

> O que a gente tem que levar em consideração é que o grupo aqui é muito antigo, gente. Então, já tem muitas concepções estabelecidas [...] É difícil mudar, é complicado mexer com isso (ES-11b/EGP-03/13062005/TM01,04,05,08).

Fullan e Hargreaves (2003) resumem esse processo de cristalização da experiência: “20 anos de experiência de uma mesma atividade corresponde a tão-somente um ano multiplicado 20 vezes” (p. 27). No capítulo 2, estudamos o conceito de práxis e consideramos que o exercício da práxis se alterna entre práxis criativa e práxis reiterativa. Assim, a práxis reiterativa é necessária para a consolidação/multiplicação das (auto)transformações efetivadas no exercício da práxis criativa. Devemos socializar os sucessos, mas não podemos transformá-los em mitos intocáveis. No exercício de uma práxis pedagógica coletiva, ao mesmo tempo em que os sucessos vão sendo consolidados e multiplicados, vão sendo transformados pela própria (re)leitura da realidade que ajudaram a construir.

O Professor Samuel analisou assim a resistência dos colegas:

> Eu acho que os colegas é... diria que eles estão calejados. Por quê? Porque eles já viram tantos projetos chegarem na escola. Tantos projetos pra serem implantados e que de repente falham e não têm

> continuidade, não têm avaliação. Então, o que acontece? Depois, quando chega qualquer coisa nova na escola, esse pessoal já olha desconfiado, eles já olham com um olhar de quem... está duvidando que aquilo não vai dar certo. Então, eles sempre apostam que aquilo não vai pra frente (ENTREVISTA-IRQ).

Quando uma pessoa/grupo efetiva a práxis reiterativa de forma contínua e se fecha para a possibilidade de mudança, essa prática reiterativa provoca a estagnação. Freire (1994) considera que a mudança e a conservação são resultados da ação do ser humano. Para ele,

> enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta cristalização da criação. [...] Desta forma, não se pode estudar a mudança sem estudar a estabilidade; estudar uma é estudar a outra. Assim também, tê-las como objeto da reflexão é submeter a estrutura social a essa mesma reflexão; como refletir sobre esta é refletir sobre aquelas (p. 46-47).

Quando um indivíduo/grupo considera sua experiência de forma definitiva e completa, despreza a problematização e a relação dialética entre mudança e conservação. Com essa atitude, o indivíduo/grupo assume como legítima a ação que se traduz nos parâmetros dessa experiência acumulada e começa a estabelecer mecanismos para garantir sua realização. Esses mecanismos de controle (formais, informais ou não-formais) privilegiam a prática reiterativa e promovem a conservação.

Ao final daquela reunião inicial com os professores, podíamos observar o semblante de alguns que, desolados/envergonhados com a forma ríspida com que a idéia foi recebida, não ousavam levantar a cabeça. E de outros, que se entusiasmaram com a idéia e que, ao notarem a resistência dos colegas, apresentavam um olhar distante e perdido. De outros ainda, convictos de que haviam conseguido abortar a idéia no seu nascedouro, sorriam e se deixavam levar

pela onda da indiferença. Havia ainda um outro grupo pequeno, porém confiante de que naquele encontro alguma coisa diferente acontecera, colocando-se à disposição para desenvolver a pesquisa colaborativamente.

Essas diferentes percepções se coadunam com a natureza compósita da escola. Em uma mesma escola, como já discutimos, podem existir pessoas em diferentes níveis de constituição de sua autonomia (GHEDIN, 2002) e o conflito de poderes é inevitável na formação da cultura escolar. Sendo assim, em um trabalho coletivo, nenhuma pessoa precisa ser alijada do processo ou constrangida a engajar-se, sob o risco de acontecer cerceamento na constituição da autonomia do próprio grupo. Fullan e Hargreaves (2000) entendem que na formação de um grupo-colaborativo,

> a existência, por exemplo, de modelos notáveis de união entre professores, em algumas escolas, não deve nos levar a crer que possam ser estabelecidas normas de cooperação de maneira assim tão fácil em outras escolas (p. 49).

Respeitando a autoctonia da formação de um grupo-colaborativo, procuramos iniciar as atividades apenas com os professores que se colocaram à disposição para desenvolver a pesquisa colaborativa. Naquele momento, precisávamos de uma atividade que ajudasse o grupo a pensar sobre/por si mesmo. Essa atividade precisava ser geral e aglutinadora, precisava servir de base para a continuidade da pesquisa, e, acima de tudo, precisava respeitar a natureza compósita da escola. Propusemos, então, iniciar a caminhada analisando concepções bem gerais, para minimizar as tensões da resistência e iniciar um movimento de ação reflexiva a partir de um mesmo foco.

Seis dias após o encontro oficial, os professores que decidiram participar voluntariamente da pesquisa colaborativa começaram a entrar na sala de

coordenação em que aconteceria a reunião. No meio da sala, havia uma mesa redonda, que permitia uma visão ampla de quem estivesse falando. Ao redor dessa mesa, um terço dos professores que coordenavam à tarde assentaram-se, aguardando o início da atividade. A Direção da escola providenciara um outro espaço para os professores que não queriam participar do trabalho colaborativo.

Antes da chegada da assistente para a abertura do encontro, os professores conversavam, de maneira descontraída, sobre os mais variados assuntos. O clima de desconcentração inicial prossegue durante as boas-vindas. Alguns professores, que estavam na outra sala de coordenação, começam a chegar. Antes do anúncio da atividade, o número de professores presentes chega a dois terços. A proposta da atividade 1 (Apêndice C) é explicada. Exatamente uma hora e meia após o início da reunião, a atividade 1 é concluída. Notamos que a cordialidade e a descontração que caracterizaram as boas-vindas, ditaram, também, o tom da despedida. Naquele momento, a serenidade e a concentração com que os professores fizeram a atividade 1 indicavam que havíamos procedido acertadamente ao selecionar aquela atividade.

Mais tarde, quando analisávamos as entrevistas, percebemos que as impressões registradas em nosso diário de campo a respeito da atividade 1 se confirmaram.

Em relação a essa atividade 1, os entrevistados afirmaram:

> As perguntas gerais, de certa forma, ajudaram a quebrar resistência. Porque aí, os professores puderam perceber que o que seria tratado nas coordenações tinha a ver com a sala de aula... Não seria um pacote vindo da Universidade. Não era nenhuma imposição, ou proposta alienígena que seria colocada a força. Pelo contrário, seriam coisas que faziam parte do nosso dia-a-dia, conceitos que faziam parte de nosso trabalho (ENTREVISTA-IRQ).

> Foi essa atividade que me fez ver que a Educação é uma coisa totalizante, ela não está separada por partes (ENTREVISTA-IIIAF).

> Eu penso que ali muita gente fez passar um filme pela cabeça [...] Vou pensar no meu Eu... como é que eu me localizo dentro dessa escola [...] Com certeza, provocou reflexão sobre a prática pedagógica que estávamos desenvolvendo na escola (ENTREVISTA-IIVQ).

Identificamos na voz dos entrevistados, durante toda a análise, e, em particular no registro supracitado, a clareza e a consciência sobre o que estava sendo feito e de como estava se dando o processo de construção coletiva. Freire (2004) considera que a formação docente precisa permitir a "aprendizagem da *assunção* do sujeito", ou seja, deve permitir ao professor "assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador". Ainda segundo Freire (2004), essa assunção do sujeito "é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*" (p. 41-42).

Em uma ação reflexiva é importante que os participantes tenham clareza e consciência sobre o que está acontecendo, para que ocorra a (auto)transformação. Os pressupostos da pesquisa colaborativa, como discutidos no Capítulo 3, permitem esse relacionamento dialógico entre pesquisador(es) e professor(es). Então, o percurso da construção não se torna estranho a nenhum dos colaboradores, essa relação dialética e dialógica permite que a consciência do sujeito vá se criticizando na medida em que a autonomia do indivíduo/grupo vai se constituindo e a ação reflexiva vai sendo desenvolvida. "A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente" (FREIRE, 2004, p. 107).

Na atividade 1, os professores escreveram, individualmente, suas concepções sobre temas gerais. Na atividade 2 (Apêndice D), as mesmas questões da atividade 1 foram respondidas em grupo, que foi formado espontaneamente, por afinidade, pelos professores. Foi escolhido um relator em cada grupo para, no encontro seguinte concluir a fase inicial das discussões.

Segunda-feira à tarde. É dia do quarto encontro com os professores. Procuramos, como de praxe, chegar um pouco antes do início do encontro. Dessa vez, a sala de coordenação está com mais de dois terços dos professores. Segundo a assistente, só um ou outro professor está ausente por motivo justificado. Antes de se começar o encontro, a conversa entre os professores gira em torno de algumas escolas de Ensino Médio que estão tendo as turmas fechadas em Nova Esperança. O tom dos diálogos é um misto de apreensão e revolta, pois a primeira escola de Nova Esperança, situada também em um lugar nobre da cidade, teve várias turmas fechadas. Nessa conversa, uma frase nos chamou a atenção, e, talvez, expresse o sentimento do grupo naquele momento: “não saber administrar a liberdade é o principal fator para perdê-la” (ES-3d/RC-06/22112004/TM03,08,09).

Quando começa o encontro, os professores estão concentrados e discutem os relatórios que os grupos-afinidade prepararam. Porém, ainda tomados pelo processo de fechamento de outras escolas, a discussão se encaminha para esse tema. O grupo-colaborativo discute o que o CPEM pode fazer para não ser atingindo pelo fechamento de turmas. A discussão se acalora e são indicados alguns problemas, mas a questão central fica em torno da desarticulação do grupo durante o processo de transição da Direção. Esse foco pode ser sintetizado na frase: “essa situação foi construída em função de cinco anos de desagregação do nosso grupo de professores” (ES-3c/RC-06/22112004/TM01,03,07,08). Sem querer desistir do

sonho de constituir uma ação reflexiva, os professores entendem que “em termos de material e recursos humanos, nós temos tudo que precisamos aqui. Só falta a gente querer reconstruir” (ES-3d/RC-06/22112004/TM01,03,07,08). Então, naquele encontro, além da discussão dos temas levantados pelos relatores, foi escolhido um grupo de professores para gerenciar a coordenação pedagógica, dividindo a responsabilidade com a assistente. Esse subgrupo foi chamado de grupo-piloto (vamos discorrer sobre esse grupo adiante).

Com as respostas individuais e os relatórios dos grupos-afinidade, fizemos uma categorização, tomando o cuidado de preservar a “voz” do professor, ou seja, as expressões originais foram conservadas na íntegra, independentemente da freqüência de ocorrência. A categorização foi apresentada ao grupo de professores, que procedeu a ratificações e retificações. Um texto preliminar foi também apresentado e examinado pelos professores para verificar se o mesmo expressava o entendimento do grupo naquele momento. Esse texto preliminar foi revisado colaborativamente e deu origem ao que chamamos de Texto Colaborativo (Anexo A). A partir das idéias contidas no texto colaborativo, os professores passaram a autogerir a CP, procurando minorar os aspectos negativos evidenciados e aperfeiçoar os aspectos positivos. Além disso, o texto foi utilizado como base para a (re)construção do projeto educativo da escola, conforme salienta a professora Ruth.

> Então, para nossas discussões do projeto educativo da escola, estamos utilizando aquele texto que foi produzido no início. Isso, o texto colaborativo. Muita coisa que foi colocada nele está servindo para direcionar nossa ação na construção de um projeto que seja vivo (ES-14/RC-40, ECP-33/20052005/TM01,04,09).

A escola, naquela altura, já começava a (re)orientar suas ações a partir de um objetivo/referência. Os objetivos começavam a ficar explícitos para todos e os caminhos para alcançar os objetivos estavam sendo discutidos por toda a

comunidade escolar. O texto colaborativo tornou-se uma referência para as ações reflexivas que o grupo-colaborativo estava desenvolvendo. Esse início de cooperação, com o crescimento de uma "consciência de coletividade", segundo ENGUITA (2002), já começa a caracterizar uma escola-estrutura. Para o autor, em uma escola-estrutura, a primazia é ocupada pelas "relações entre os elementos, que se manifestam no essencial como complementaridade e divisão do trabalho [...] mas a cooperação é puramente passiva, rotineira, consistente em não frustrar as expectativas" (p. 99-100). Essa "cooperação passiva" foi percebida pelo grupo-piloto quando uma professora foi questionada sobre um possível crescimento na participação do grupo: "o que aconteceu foi uma acomodação, simplesmente alguns deixaram oferecer resistência ao projeto" (ES-11c/EGP-03/13062005/TM01,03,04,08).

Entretanto, o grupo-piloto estava consciente dos avanços conseguidos até aquele momento e consolidava estratégias para galgar mais espaço na construção coletiva. O diálogo a seguir ajuda-nos a perceber a compreensão do grupo-piloto naquele momento.

> -É mais prático repetir. Na hora que tem de fazer um trabalho diferente, você mexe com as estruturas da escola e de todos os colegas. Isso incomoda, as pessoas se incomodam, reclamam, elas acham ruim... Então, precisamos repensar nossa prática... Não é fácil... Por exemplo, eu mesma... gosto mais do comodismo... mas estou aqui lutando... mas como fazer?
> - Essa questão de repensar a prática, esbarra sempre no como...
> -É que existe uma cultura, a gente está acostumado das coisas virem de fora para dentro... virem todas prontas... é mais cômodo do que produzir algo... Esse negócio de protagonismo dá muito trabalho...as pessoas reclamam...
> -Mas essa é a idéia, nós precisamos mexer com essa cultura... Vocês lembram da resistência no início?
> -É... Isto significa que o grupo está construindo uma identidade... está construindo uma nova história...
> -O trabalho é conjunto, acho que é por aí... imagine ter que fazer isso tudo sozinho... nem pensar...
> -É... O grupo está construindo uma nova história... (ES-11d/EGP-03/13062005/TM01,02,03,04,08,09).

No estudo que fizemos sobre cultura escolar no Capítulo 2, entendemos que a escola é perpassada por conflitos de interesses. Podíamos identificar nesse momento da pesquisa um conflito entre os professores participantes do grupo-colaborativo e os professores que não queriam que a pesquisa acontecesse. A prevalência de uma ou outra posição seria determinante para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Uma professora percebeu bem esse momento e comentou em um dos encontros do grupo-piloto:

> O interessante é que houve um embate aqui. Nesse embate, quem levou a melhor foi quem queria discutir. Como quem levou a melhor foi quem queria a pesquisa, a coisa está caminhando. Mas, poderia ter acontecido o contrário, aí, a coisa estaria emperrada (ES-11c/EGP-03/13062005/TM01,04,05,08).

Gauche (2001) pondera que esses embates entre professores ocorrem "especialmente quando se trata de defender a 'ação' inovadora em contraposição ao 'continuísmo' dos pressupostos básicos que norteiam a administração do espaço escolar" (p. 195). Como a cultura escolar é dinâmica, o fato de um grupo ter prevalecido em uma determinada situação, não significa necessariamente que essa prevalência acontecerá em outros embates. Por várias vezes, o grupo-colaborativo defendeu a dinâmica reflexiva que estava sendo construída na CP. Esses confrontos eram contra aqueles que queriam perpetuar uma prática antiga na escola em que "a opinião dos ausentes tem historicamente prevalecido, em detrimento da vontade dos que se fazem presentes e querem mudar" (ES-3a/RC-06/22112004/TM04,09). O diálogo a seguir, ocorrido entre os próprios professores da escola, representa um desses momentos de embate.

> - Nós temos coisas urgentes para resolver, podíamos partir logo para a prática. Fazer o que vocês querem e partir para os nossos problemas.
> - As vezes a gente só quer resolver o problema da gente, mas eu estou insistindo para que possamos avançar e começar a pensar no coletivo. Se a gente ficar só apagando incêndio, não há planejamento.
> - Nós já temos um projeto educativo.
> - Não houve discussão ampla sobre o projeto educativo que está aqui.
> - O projeto educativo está bonito no papel, mas na prática a gente sabe que não é assim... Cada um está fazendo as coisas sozinho...
> - Quando a gente se nega a discutir certas coisas aqui na Coordenação, eu fico vendo que é só para as coisas continuarem assim como estão... as gavetinhas fechadas. Por quê? Se a gente começar a discutir idéias, as coisas vão mudar e certos professores vão perder seu *status*.
> - A gente nunca discute, porque sempre tem alguma coisa para fazer... é questão de tomar decisões (ES-07c/ECP-11/21032005/TM01,02,03,04,08,09).

Podemos identificar, no diálogo acima, o discurso a favor de uma práxis reiterativa e o discurso a favor da reflexividade. O discurso em favor da reiteratividade procura razão na questão de que o professor tem muita tarefa e, por isso, não dispõe de tempo para refletir. Esse discurso traz à tona, de novo, a questão da visão de mundo que aceita a possibilidade de dicotomização teoria e prática, quando associa o pensar aos acadêmicos (vocês) e o agir aos professores (nós). Por fim, esse discurso indica uma consciência ingênua, ao enaltecer um projeto educativo que não estava sendo utilizado pelos professores. Por outro lado, o discurso em favor da reflexividade arvora-se na unidade teoria-prática: “se ficar só apagando incêndio, não há planejamento”. Esse discurso também revela uma consciência crítica quando questiona a operacionalidade do projeto educativo anterior: “o projeto está bonito no papel” e a possível mudança que a autotransformação provocará “certos professores vão perder o seu *status*”. Por fim, o discurso em favor da reflexividade aborda a constituição da autonomia quando requer que o grupo tome uma decisão: “é questão de tomar decisão”. Segundo

Imbernón (2004), quando essa dinâmica dialógica é instituída, a escola transforma-se em uma comunidade educativa e a formação contínua se processa de modo eficaz. Segundo o autor, nessa dinâmica dialógica,

> estabelecem-se relações interpessoais entre os membros da comunidade educativa; verificam-se crenças, pressupostos; gera-se uma série de processos organizacionais e processos de construção social e de interação constantes (p. 83).

Com o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, o próprio grupo de professores foi/está, autonomamente, assumindo/defendendo a ação reflexiva. Ressaltamos a importância de que o grupo-colaborativo esteja consciente e embasado do no que está sendo (re)construído no processo reflexivo.

Da formação do grupo-piloto até o Projeto Nova Esperança

Como narramos anteriormente, a idéia da constituição do grupo-piloto surgiu durante uma discussão na CP sobre a necessidade de se (re)organizarem as ações pedagógicas no CPEM. A idéia era constituir uma gestão coletiva na Coordenação. Dessa forma, em vez de se ter um responsável pelo direcionamento dos encontros, uma parte do grupo-colaborativo seria co-responsável pela caminhada que se iniciava. Esse subgrupo foi chamado de grupo-piloto. A escolha democrática e voluntária dos integrantes do grupo-piloto ajudou a acomodar as tensões iniciais e as disputas de poder. O grupo-piloto inicial ficou constituído por dois professores de Filosofia, uma professora de Português, um professor de Biologia, uma professora de Física, um professor da Parte Diversificada, um membro da Direção, nós,

mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, e o nosso orientador.

O grupo-piloto era co-responsável na (re)orientação da caminhada do grupo-colaborativo, trazendo sugestões de encaminhamentos para as decisões resultantes dos debates que aconteciam na Coordenação Pedagógica. O grupo-piloto era co-responsável também por negociar/garantir que as decisões tomadas fossem executadas e (re)avaliadas, para que os ajustes e/ou mudanças fossem efetuados conforme o projeto ia sendo construído. Outra característica do grupo-piloto foi sua mutabilidade em relação a sua composição, alguns componentes permaneceram até o final, outros foram substituídos ao longo do processo (sempre de forma voluntária e democrática). O caráter não-definitivo do grupo-piloto foi importante para que se percebesse/consolidasse a idéia de que a responsabilidade não era apenas de alguns, mas de todos os professores envolvidos na Coordenação Pedagógica. Sobre o grupo-piloto, o Professor Samuel assinalou:

> No decorrer das primeiras discussões, percebemos que tínhamos dificuldades em planejar atividades quando reunidos com um número maior de professores. Então, decidimos formar um grupo menor, com professores voluntários de todas as áreas e o nomeamos de grupo-piloto. Esse grupo tinha o objetivo de, em reuniões em separado, propor e planejar atividades, particularmente planejar atividades para o próximo ano letivo. Depois, essas propostas eram apresentadas ao grupo maior de professores na Coordenação Pedagógica. Ali, eram enriquecidas e aprimoradas com as contribuições resultantes da discussão com esse grupo. A Coordenação Pedagógica deliberava acerca de mudanças, adequações e da viabilidade das propostas do grupo piloto. E tinha liberdade para propor, planejar e avaliar outras atividades diferentes das propostas pelo grupo-piloto. Depois de elaborada a proposta de planejamento anual, o grupo piloto não se desfez. Continuou planejando e refinando propostas elaboradas pelo grupo maior de professores. O grupo-piloto ainda é uma extensão da Coordenação Pedagógica(ES-30f/RC64/05112006/TM01,07,08).

A primeira tarefa do grupo-piloto foi tentar planejar/organizar como seriam desenvolvidas as atividades da semana pedagógica do ano seguinte. A sugestão de

planejamento foi amplamente discutida e os (re)ajustes necessários foram feitos. O planejamento foi aprovado pelos diversos segmentos envolvidos e, em seguida, houve uma pausa para o recesso de natal e férias coletivas.

Durante o período de férias, houve nova mudança na Direção do colégio. Como já havia um planejamento discutido previamente, era necessário obter o aval do novo diretor para que o projeto não sofresse descontinuidade. O encontro do grupo-piloto com o Professor Lucas, o novo diretor do CPEM foi bem produtivo, não só ele entendeu/acatou a idéia de (re)estruturação da Coordenação Pedagógica, como se colocou à disposição para ajudar no encaminhamento do projeto de pesquisa.

A manutenção das decisões do planejamento inicial, mesmo havendo mudança da Direção da escola, foi muito importante para que o grupo de professores consolidasse a dinâmica de (re)construção coletiva que se estabelecia na escola.

> Na verdade, falar em autonomia do indivíduo só tem sentido se esta estiver organicamente situada na autonomia do coletivo dos indivíduos. Não há como conceber autonomia de um indivíduo isolado. O individualismo relaciona-se ao egoísmo da não-autonomia. O altruísmo da autonomia relaciona-se ao conhecimento do outro, foco de ação e de preocupação na constituição do planejamento, do projeto pedagógico. A autonomia é desenvolvida com seu próprio exercício (GAUCHE, 2001, p. 201).

O novo período de transição não foi tão traumático como havia sido a transição anterior no CPEM. Mantendo o foco nas considerações do texto colaborativo, os professores permaneceram desenvolvendo o processo de (re)construção da CP, o projeto educativo também continuou sendo (re)elaborado de forma ampla e participava. Notávamos que o clima da escola estava diferente,

quando a Professora Ruth foi perguntada sobre o que mais havia chamado sua atenção na ação reflexiva:

> Eu acho que a mudança de comportamento das pessoas. Sim, posso dar exemplo. Uma determinada Professora que sempre criticava e fazia piada e de repente ela percebeu que não tinha mais espaço pra isso, a dinâmica da escola era outra. Eu chamo de dinâmica o projeto educativo, os acontecimentos, as ações dentro da escola. Então, nós podemos definir assim com muito mais facilidade, essas ações. Nesse segundo bimestre, a gente já viu a diferença. É lógico que a coisa é crescente. Começou e vem vindo. Ah... a gente percebe agora a tranqüilidade na cabeça das pessoas. Até as coordenadoras que, assim, no início estavam muito sem saber o que fazer... pra que lado vai... agora já conversam com o grupo. As áreas já estão se misturando, a proposta de trabalhar a avaliação por Área. A questão da avaliação, do desenvolvimento do Projeto, quais os sistemas que foram definidos no início do ano. Então, isso tem trazido muita tranqüilidade em termos das ações (ENTREVISTA-IIVQ).

Carvalho e Gil-Pérez (2003) colocam como sendo uma das necessidades do professor de Ciências a de saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva. Para eles, “saber preparar programas de atividades (programas de trabalho para uma pesquisa dirigida) transforma-se em prioridade na formação dos professores” (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2002, p. 42). Nós acrescentaríamos “ao saber preparar” a capacidade de gerenciar sua execução e a capacidade de (re)avaliar, conferindo ao planejamento a possibilidade da (auto)transformação.

Na constituição da autonomia indivíduo/grupo, é importante a execução de projetos. Gauche (2001) entende que “a autonomia implica um projeto. Projeto associa-se a pesquisa, a identificação de um problema e de suas possíveis soluções, bem como a uma metodologia” (p. 191). Sendo assim, a natureza autotransformadora da ação reflexiva empreendida no CPEM pode ser percebida por meio da análise de um projeto que se chamou Projeto Nova Esperança.

Em uma das reuniões de Coordenação Pedagógica, depois do intenso período de resistência inicial à pesquisa colaborativa na escola, um professor fez a seguinte observação: “as teses chegam para nós como pacotes prontos e querem nos fazer engolir essas coisas goela abaixo” (ES-7f/ECP-11/21032005/TM01,04,07). Essa colocação provocou uma intensa discussão e os professores decidiram: “temos que construir um caminho com as nossas próprias forças” (ES-7g/ECP-11/21032005/TM01,04,07).

A primeira estratégia proposta para “construir um caminho com as próprias forças” foi que os próprios professores estivessem trazendo assuntos para serem discutidos na CP. Isso aconteceu em dois encontros seguidos. A segunda estratégia proposta foi a utilização do laboratório de informática do CPEM, que era uma reivindicação antiga dos professores. A terceira estratégia foi o (re)planejamento, execução e (re)avaliação de um projeto de ação coletiva que se chamou Projeto Nova Esperança. A quarta estratégia foi a implementação de leituras de texto acadêmicos para análise e reflexão, ação que ficou conhecida como leitura reflexiva (que será analisada mais adiante).

O diálogo do grupo-piloto é elucidativo com relação ao nascedouro do Projeto Nova Esperança.

> -O que nós vamos propor precisa ser alguma coisa relevante pra a escola...
> -É, precisa responder a uma necessidade de sala de aula...
> -Nossa tarefa é imaginar uma ação coletiva que inclua todas as disciplinas. Enquanto a ação estiver acontecendo, a CP estará monitorando a ação e fazendo as mudanças necessárias...
> -O tema precisa ser desenvolvido em contexto com a sala de aula...
> -Precisamos lembrar que são 14 turmas de terceiro ano e 12 turmas de segundo ano...
> -É muita gente...
> -Nas atividades aqui no CPEM, às vezes, a preocupação maior é com a estética...
> -A ornamentação bonita, tudo bonito... mas o conteúdo às vezes deixa a desejar...
> -É uma questão da geração... essa geração pensa em estética...

> ...
> -Então nós temos que propor uma pesquisa e a culminância ser a apresentação da pesquisa que os alunos fizeram...
> -Os alunos fariam a parte da pesquisa no segundo bimestre e apresentariam no terceiro...
> -Mas que tema seria?...
> -Tecnologia... Podia ser o tema tecnologia, que está na moda e todas as disciplinas podem desenvolver um trabalho...
> -Podíamos consultar os alunos sobre quais subtemas queriam desenvolver...
> -Os professores veriam quais dos subtemas estão em conexão com o conteúdo que eles estão trabalhando...
> -Assim, os professores estariam envolvidos na atividade todo o tempo... Estariam fazendo o trabalho e pensando sobre ele...
> ...
> -Deixe-me dar uma idéia... que tal "conheça sua cidade"? Tem gente que não conhece Nova Esperança... O impacto ambiental...
> -Então, mudando um pouco o foco de tecnologia... Já que a Gincana vai trabalhar o tema meio ambiente... A gente poderia montar a ação interdisciplinar sobre o tema Nova Esperança...
> -Não seria só meio ambiente... Seria a cidade como um todo...
> -Quanta gente que mora aqui há anos e não conhece os parques de Nova Esperança...
> -Fora os alunos que não moram aqui e estudam aqui no CPEM...
> (ES-09a/EGP-02/21032005/TM01,02,03,04,08).

Para nós, dois aspectos são importantes neste episódio significativo supracitado, que foi retirado de uma conversa entre os participantes de grupo-piloto. Em primeiro lugar, queremos destacar que é o próprio grupo de professores que está decidindo o que fazer e como fazer. Não há qualquer imposição ou primazia dos pesquisadores em relação aos demais componentes do grupo. Esse um fator que caracteriza a pesquisa colaborativa. Mizukami (2003), interpretando as idéias de Jon-Steiner et al. (1998)[42],considera

> que o diálogo é importante a empreendimentos conjuntos que impliquem respeito mútuo, mas, a menos que esteja ligado aos valores dos participantes, objetivos partilhados e trabalho comum, o resultado não será, necessariamente, colaboração (p. 211).

Em segundo lugar, queremos destacar que os professores tinham clareza e consciência do que estavam fazendo. Sobre o motivo do encontro, "nossa tarefa é

imaginar uma ação coletiva que envolva todas as matérias"; sobre a necessidade de conectar com a "realidade de sala de aula"; sobre o ponto crítico, "nas atividades aqui no CPEM, às vezes, a preocupação maior é com a estética..."; sobre a relação teoria/prática, "assim, os professores estariam envolvidos na atividade todo o tempo... Estariam fazendo o trabalho e pensando sobre ele...". Para que a colaboração seja efetiva, os participantes, professores e pesquisadores, precisam compartilhar idéias e significados. Para Mizukami (2003), "a colaboração gera múltiplos produtos e questões [...] isso inclui uma compreensão crescente e mútua entre os participantes-professores e pesquisadores" (p. 211). O Professor Samuel percebeu essa "compreensão crescente" que caracteriza a pesquisa colaborativa, registrando:

> O Professor Elias participava ativamente das coordenações como um colega a mais, não havia imposição de idéias ou de sugestão de atividades. Aos poucos, foi estabelecida uma relação de confiança entre o grupo de professores e o Professor Elias (ES-30e/RC-64/05112006/TM04,07,08).

O grupo-piloto levou a idéia para o grupo-colaborativo, que aprovou a realização da ação coletiva interdisciplinar Projeto Nova Esperança. O texto a seguir, produzido durante o encontro em que o grupo-piloto definiu as idéias iniciais do Projeto Nova Esperança reflete o pensamento/entendimento do grupo-colaborativo naquela ocasião:

> Se apenas agimos coletivamente, sem fundamentação, ficamos no tão falado ativismo. Se apenas teorizamos na Coordenação, sem ações concretas resultantes, ficamos no tão falado blá-blá-blá. Precisamos manter a coerência interna da Coordenação, buscando fortalecer o "caminhar consciente", a fundamentação teórica, o planejamento conjunto e a avaliação coletiva. Entretanto, precisamos, também, garantir a coerência externa (intervenção na sala de aula), evidenciando a fundamentação conceitual, o planejamento participativo e a avaliação feedback. Se nossa

[42]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).

> proposição for capaz de alcançar essa dimensão, teremos alcançado nosso objetivo (ES 09b/RC-15/21032005/TM01,03,07).

O Projeto Nova Esperança consistia em estimular os alunos a estudar e conhecer melhor as multivariadas faces da cidade de Nova Esperança. Na verdade, foi constatado que muitos alunos da escola eram moradores de cidades circunvizinhas e que até mesmo alguns Professores não conheciam tão bem a cidade em que moravam.

A idéia foi levada para as salas de aula e os alunos deveriam sugerir o que gostariam de pesquisar dentro da cidade de Nova Esperança. Após coleta dos temas sugeridos pelos alunos, os Professores se reuniram para verificar quais temas se encaixavam com os assuntos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula. Cada Professor pôde, a partir das sugestões dos alunos, escolher o tema que iria trabalhar – ou por afinidade com o tema ou porque o tema estava direta ou indiretamente relacionado com o conteúdo que estava ministrando.

Os professores se organizaram com as turmas e elaboraram um cronograma e uma estratégia de ação. Professor e alunos definiram o que pesquisar, como pesquisar. Nas coordenações, os professores apresentaram para os colegas o que estava sendo feito por seus alunos. Esse foi um espaço de trocas de experiências e sugestões. No final, cada turma definiu a forma de apresentação da pesquisa realizada. A culminância do Projeto Nova Esperança aconteceu com a apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas em uma multiplicidade de formas e idéias, extraordinária oportunidade de democratização do saber.

Da leitura reflexiva até o momento de recorte para a conclusão da dissertação

Depois das resistências iniciais, com a crescente convicção de que o grupo de professores estava escrevendo a sua própria história, o trabalho colaborativo começava a tecer um novo cenário para o desenvolvimento das atividades no CPEM. Quando perguntada sobre as mudanças no ambiente escolar que o trabalho colaborativo estava proporcionando, a professora Ruth expressou-se assim:

> Com certeza, melhorou muito a auto-estima do grupo. A gente percebe isso até nas reuniões informais... Então, se a auto-estima melhorou, a pessoa se sente mais à vontade para participar [...] Aquela questão da cobrança exagerada... de gente sair chorando das coordenações... tudo isso mudou... então, isso é questão de que o grupo conquistou o seu espaço. Não tem necessidade de ficar tentando botar o outro na parede, cada um tem seu espaço no grupo e o coletivo está avançando. Eu acho que a tendência é a gente conseguir muito mais... é que realmente a escola cresça.

Fullan e Hargreaves (2000) consideram que “as relações confortáveis e calorosas e uma atmosfera de confiança e abertura” são características importantes do trabalho colaborativo. Entretanto, esses autores acreditam que, para “atingir uma mudança fundamental, profunda e duradoura”, a ação reflexiva precisa ir além do “processo decisório e do planejamento cooperativo”. O trabalho colaborativo precisa operar no ideário, “no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito” (p. 76).

Então, nesse momento da pesquisa colaborativa, a consciência do percurso que o grupo-colaborativo estava trilhando pode ser percebida por meio da análise dos episódios significativos retirados dos diálogos que ocorreram no segundo

encontro de CP, no qual se discutia/monitorava a execução do Projeto Nova Esperança e do encontro do grupo-piloto.

O episódio significativo a seguir é um fragmento do diálogo ocorrido em um encontro de CP em que o grupo-colaborativo estava tratando da execução do Projeto Nova Esperança.

> -Esta discussão está muito confusa...
> -Nós estamos tentando acertar, enquanto fazemos... Não tem nada pronto... Por isso demora...
> -Só que está demorando demais... Podia ser mais...
> -O importante é que estamos fazendo uma ação coletiva, estamos pensando coletivamente sobre essa ação e refazendo o que precisa refazer... Não está nada fechado, decidido (ES-10a/ECP-15/16052005/TM01,02,03,07,08,09).

O fragmento de diálogo supracitado indica que, naquele momento, o grupo-colaborativo estava um pouco confuso, porque as decisões, apesar de democráticas, estavam sendo tomadas sem um embasamento teórico. Naquele mesmo encontro, o grupo-piloto foi encarregado de pensar em uma (re)estruturação da CP que possibilitasse uma agilização na dinâmica que estava sendo construída.

O episódio significativo a seguir é um fragmento do diálogo ocorrido no encontro do grupo-piloto que tratou dessa “discussão confusa” que estava acontecendo nos encontros de CP.

> -Como é que podemos passar do ativismo para a ação reflexiva?
> -O problema é que estamos fazendo as coisas, porque a maioria votou... onde está a teorização? Com que referencial teórico estamos trabalhando?
> -O trabalho colaborativo está caminhando, as tensões iniciais estão desaparecendo...
> -É, desapareceram... quando há discordância, a discussão é no nível das idéias e não no pessoal...
> -Lá no texto colaborativo, nós colocamos alguma coisa sobre aprofundamento no estudo e sobre o referencial teórico...
> -Acho que está faltando um pouco disso...
> -Os alunos cobram da gente uma aula diferente, e eu mesma fico angustiada, porque não sei como dar essa “aula diferente” [...] Preciso repensar minha prática, mas como? A gente precisa mudar...
> -E se a gente usasse textos pequenos para municiar o debate?
> -Isso. Textos pequenos...

> -Tem um livro de Paulo Freire que fala sobre as práticas e os saberes necessários ao professor...
> -Do jeito que o grupo está hoje em dia, eu acho que ele aceita ler o livro... Os resistentes cederam um pouco... então, é hora de avançar mais um pouco
> -Eu acho que nesse clima que o grupo está agora, ele aceita...
> -Cada semana um novo pequeno texto... um novo debate... quem sabe a gente não vai aos poucos mudando nossa mentalidade...
> -Não se iluda... Há quem mine por trás...
> -Nesse momento, o grupo resistente está com menos força... porque perdeu na argumentação...
> -Então, vamos trabalhar mais, vamos fortalecer a colaboração para que a caminhada não retroceda no futuro...
> -Eu acho que é por aí... trazer pequenos textos e ser mais objetivo...
> -Então, vamos propor para o grupo-colaborativo que a CP tenha essa dinâmica: leitura reflexiva, projetos da escola, assuntos específicos... (ES-10a/ECP-15/13062005/TM01,02,03,05,06,07,08).

O primeiro aspecto que queremos destacar é a presença da resistência – "Não se iluda... Há quem mine por trás...". Enguita (2003) entende que "imaginar que a *co-laboração* será uma atividade linear ou harmônica é desconhecer as possibilidades de reações dos seres humanos" (p. 124). Então, ao longo do processo, foi ficando claro para os componentes do grupo-colaborativo, especialmente para os membros do grupo-piloto, que a resistência estaria sempre presente e que era necessário considerá-la em todo o percurso.

O segundo aspecto que queremos destacar é que a necessidade da leitura foi identificada pelos próprios professores para tentar solucionar um problema real que a CP e os professores estavam enfrentando, "Preciso repensar minha prática, mas como? A gente precisa mudar...". Enguita (2002) considera que "a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas [...] chamo de (re)visão a operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas" (p. 118).

O terceiro aspecto que queremos destacar é que a clareza sobre o que o professor está fazendo, ajuda na constituição de sua autonomia. "O problema é que estamos fazendo as coisas porque a maioria votou... onde está a teorização? Com que referencial teórico estamos trabalhando?". Freire (2004) acredita que "como

professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática". Assim, fazer alguma coisa sem ter clareza da razão pode gerar a heteronomia e alienação.

A necessidade da reflexão teórica para dar suporte à atividade pedagógica fez com que o grupo-colaborativo criasse, no espaço/tempo da CP, um período para a leitura reflexiva. Essa decisão foi responsável por uma sensível mudança qualitativa nas discussões que eram realizadas na CP. Antes do início das leituras reflexivas, na maioria das vezes, os debates estavam alicerçados em experiências feitas – conforme diz Paulo Freire, "um saber de experiência feita". Essa mudança possibilitou (re)avaliações muito profundas e construtivas, sem aparentemente provocar quaisquer melindres. Além disso, os professores que participavam do grupo-colaborativo não estavam mais satisfeitos em apenas "fazer alguma coisa", estavam buscando sentido e significado para o que faziam. Nesse encontro, uma professora afirmou:

> precisamos rever todas as nossas atividades, acho que estamos fazendo muita coisa sem uma objetivação (ES-11a/RC-25/20062005/TM01,03,08).

No início, as leituras tomaram um tempo maior do encontro, mas, conforme a identidade do grupo-colaborativo se evidenciava, o tempo para leitura e discussão foi dosado e possibilitou o desenvolvimento de outros projetos. E, à medida que essa consciência foi/está tomando corpo no grupo, a autonomia foi/está se concretizando nas ações coletivas produzidas. A ação reflexiva tem ajudado a comunidade escolar a tecer um projeto educativo comum e tem transformado a Coordenação Pedagógica em um lócus privilegiado de formação contínua para o grupo de professores e, em especial, para os professores de Ciências que estão envolvidos no grupo-piloto.

Essa construção coletiva de um projeto educativo vivo, segundo Enguita (2003), começa a caracterizar uma escola-sistema, onde predominam “os fins da atividade educativa [...] que se manifesta como um projeto não simplesmente declarativo, mas sim vivo e presente” (p. 100). Entretanto, a escola-sistema pode funcionar como uma organização rígida e fechada ou uma organização flexível e aberta. Segundo Enguita (2004), na organização rígida e fechada, cada elemento humano “fecha-se na função recebida e não está disponível para nenhuma outra”, impossibilitando a “reorganização possível, por mais evidente que seja a necessidade”. Ainda segundo o autor, na organização flexível e aberta, os humanos “têm uma atitude de compromisso com o conjunto da organização e com seus fins, não com sua incumbência nela tal como um dia foi definida ou como entendem ou querem entender que foi” (p. 101). Assim:

> Em um contexto diverso, mutável, incerto e, como gostam de dizer os teóricos dos sistemas, turbulento, uma organização não tem outra solução para sobreviver, prosperar e desenvolver suas funções a não ser comportar-se como um sistema flexível e aberto. [...] Flexibilidade quer dizer capacidade de transformar a si mesmo, de se reorganizar, se for preciso, para alcançar os fins propostos, inclusive de articular, de outra maneira, os fins parciais, ou de substituir os fins gerais para sobreviver como organização. Uma escola faz isso, por exemplo, quando passa do trabalho por matérias ao trabalho por projetos, do agrupamento rígido ao agrupamento flexível de seus alunos, do horário fixo e dividido em partes iguais para o horário desigual e variável ou dos programas únicos às adaptações e flexibilizações curriculares (ENGUITA, 2004, p. 101).

No caso do CPEM, perguntamos aos professores entrevistados sobre as contribuições que a dinâmica de CP elaborada pelo trabalho colaborativo trouxe para a atividade pedagógica da escola. As respostas foram variadas e uma síntese é apresentada a seguir.

O professor Samuel enfocou mais o aspecto da identidade que o grupo construiu/está construindo.

> Eu acho que a palavrinha certa é essa, eu acho que a identidade do grupo foi reconstruída, porque não estava bem uma identidade, digamos assim, uma identidade parcelada e de repente, nesse processo todo houve uma reconstrução, uma reidentificação do grupo. A dinâmica que desenvolvemos para a Coordenação teve um papel muito importante nessa reconstrução. Que identidade é essa? Bom, esse é um grupo de professores que está buscando um trabalho reflexivo. Eu acho que essa seria uma boa identificação para esse grupo. É um grupo que ainda erra muito, é um grupo que dá um passinho pra trás/passinho pra frente, é um grupo que ainda tem uns colegas que ainda hoje resistem. Mas é um grupo que, na maioria de seus componentes, está tentando melhorar, está refletindo sobre o que está fazendo e essa reflexão provoca transformação (ENTREVISTA-IRQ).

A Professora Rebeca enfatizou mais a existência da reflexão nos momentos da CP:

> A reflexão que marcou a Coordenação. Por que eu acho isso? Porque hoje, se aquele blá-blá-blá começa a acontecer, as pessoas tentam... reconduzir para o debate e para a ação. Eles tentam ver o motivo da discussão. Por exemplo, Escola Inclusiva, que foi o motivo da nossa última discussão; a Mostra Cultural também. Mas um tema novo que surgiu foi a Escola Inclusiva. Então, começa tudo de novo. Algumas coisas... têm algumas pré-conceituosas. É uma série de coisas. De repente, o grupo já tem uma maturidade para discutir idéias. Depois da discussão, pode acatar idéias. Aí já começa a acatar idéias até dos próprios colegas. Você estava quando a professora Gisléia veio apresentar a proposta da escola inclusiva? Os professores discutiram, perguntaram, responderam e chegaram a uma conclusão coletiva. A fala do professor ali... Depois vieram comentar comigo. As pessoas pararam. As pessoas viram o significado. Então, assim... é reflexão mesmo. Não é só blá-blá-blá. As pessoas vão ali pra discutir mesmo. Houve tudo isso, por isso que eu acho que é reflexão, porque você abordou as várias facetas.
> O que é ação reflexiva para mim? Acabei de falar. Você pára para analisar. Analisar as várias facetas de um determinado assunto. Você está refletindo sobre aquilo. Você está analisando, pensando, ponderando todas as decisões e objetivos e é claro que não é algo que eu pegue qualquer assunto, vamos refletir e chego a determinada conclusão. Acho que a reflexão sugere até que você retome novamente, reavalie. Agora, em relação à proposta inicial, em relação àquela frase, que eu vou chamar a frase de Paulo Freire, eu acho que a reflexão é isso. É você parar e analisar o que você está fazendo. Onde você pode mudar. O que você precisa mudar, refazer (ENTREVISTA-IIIAF).

A Professora Ruth enfatizou mais a questão da (re)elaboração do projeto pedagógico.

> A elaboração do projeto educativo. Porque é a questão da liberdade que a escola pública dá para o profissional. A escola constrói, a escola deve construir o seu projeto educativo. Ela conquista o seu espaço. Enfim, a escola define e, com certeza, essa definição coletiva vai trazer resultados. Eu acho que sempre o resultado é positivo quando se define pensando no coletivo. Isso, isso é autonomia, autonomia conquistada. Então, a gente, por exemplo, a gente consegue, hoje em dia, algumas coisas. A gente conseguiu em relação à Regional de Ensino, em função do trabalho feito, do projeto que está sendo construído nesse trabalho conjunto. O reconhecimento das pessoas de fora. Então, isso é uma autonomia que a gente conquistou sim. Para conquistar essa autonomia? O grupo trabalhou com maturidade. Às vezes, poderia ter se aberto mais, mas eu acho que se abriu sim. Nós tivemos momentos em que teve defesa para continuidade, defesa bem explícita, para a continuidade do trabalho colaborativo. Quando nós percebemos que algumas pessoas eram de oposição, vamos dizer, tentaram minar, a gente percebeu que o grupo reagiu, reforçando a idéia de continuidade da ação reflexiva e da construção coletiva do projeto pedagógico. Aquela questão de que as pessoas são as mesmas, tem suas idéias, seus projetos, suas idéias, mas em relação à escola, o grupo sabe dizer o que é bom pra essa escola. Eu acho que, assim, quando a gente fala o grupo, seria mesmo assim, o todo... (ENTREVISTA-IIVQ).

Fullan e Hargreaves (2003) consideram que “as culturas de colaboração têm conseqüências imprevisíveis”, ou seja, não é porque uma ação está sendo (re)pensada coletivamente que, necessariamente, sua contribuição será sempre positiva para a comunidade. Mas, pela análise dos relatos acima, podemos entender que, nesse caso, como disse a Professora Ruth, “o saldo é positivo”.

Apesar disso, vemos que ainda há muito a trabalhar, a fazer nessa caminhada iniciada pelo corpo docente do CPEM. O professor Samuel percebe essa necessidade de continuar:

> Eu acho que a coisa continua e é como eu te falei antes, se a pesquisa terminasse hoje, o processo iria continuar por causa do modelo de Coordenação que ficou para as pessoas. Por causa dessa herança, essa herança das práticas, das práticas que foram sendo trabalhadas, que foram usadas no decorrer da ação reflexiva. Eu acredito que o trabalho não se encerrou. Com certeza, ainda existem coisas que estão longe de se encerrar, está bem longe de encerrar. Eu acho que tem muito a ser feito ainda. Você agora se lembra dos temas que nós definimos no início do ano, por exemplo, e que o grupo deveria se juntar para trabalhar por Área... a gente vê que não

> está acontecendo como nós pensávamos que aconteceria. Então, por exemplo, a gente tem que repensar isso também e outros desafios que vão aparecendo... (ENTREVISTA-IRQ)

A professora Ruth tem clareza de que o processo de (auto)transformação já alcançou muita coisa, mas tem outros desafios a vencer.

> Então, assim, a gente está aqui escrevendo mais uma página dessa história. Eu pelo menos participei de momentos em que a gente conseguiu ter esses momentos reflexivos, acabar com alguns pontos que minavam a Coordenação...Por exemplo, conseguimos elaborar um projeto educativo para a escola, que foi discutido. Não é o ideal, mas assim, que envolvemos outros segmentos. Nós temos, hoje, uma reunião de pais que lota auditório... Eu falo, assim, que o aluno ainda está meio.... assim, não participa muito, porque ele não tem ainda aquela confiança, mas eu acredito que a gente pode chegar lá. Então, eu acredito que a história dessa construção não está encerrada. A história não está encerrada porque a gente tem, assim ... muita mudança, né? E mesmo que a gente tivesse um grupo fixo, que não mudasse até a morte, essa história não estaria acabada, porque somos vivos, seres humanos, todo ano tem aluno novo, história diferente, e os avanços estão aí e a gente está sofrendo pra acompanhar... então, como é que a gente vai dizer que está acabada? Não está acabada (ENTREVISTA-IIVQ).

Essa clareza da inconclusão, segundo Freire (2004), é o que faz o ser humano se abrir para a possibilidade de aprender.

Outra pergunta que foi feita aos entrevistados foi em relação à necessidade de divulgação/compartilhamento do processo utilizado pelo grupo-colaborativo para (re)elaborar a dinâmica de CP. O professor Samuel respondeu:

> Eu acho que deve ser compartilhada, porque muitas escolas têm problemas semelhantes aos nossos. Problema de identidade do grupo, problemas de objetividade das Coordenações, problemas realmente de desorganização, de propostas da Coordenação Pedagógica e de projeto educativo. Eu acho que, respeitada a história de uma outra escola e a identidade dessa outra escola, a experiência pode ser compartilhada, sim (ENTREVISTA-IRQ).

Assim, começamos o trabalho de divulgação/multiplicação da experiência vivida no CPEM. Essa ação já foi realizada, até o presente momento, nos seguintes

eventos: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – V ENPEC (SANTOS & GAUCHE, 2005); Audiência com a Subsecretaria de Educação Pública de Distrito Federal; Encontro com os Coordenadores Pedagógicos da SEE-DF; elaboração de um texto de apoio.

No V ENPEC, apresentamos um relato parcial da experiência vivenciada no CPEM em uma comunicação oral. Naquela ocasião, enfocamos, na defesa da pesquisa colaborativa, a ação reflexiva em que o grupo-colaborativo promovia a transformação organizacional da CP em um lócus privilegiado de formação contínua, individual e coletiva, por meio do trabalho colaborativo e da reflexão crítica sobre a própria prática docente.

Na audiência com a Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal e sua assessoria imediata, o grupo-piloto apresentou parte dos resultados da pesquisa colaborativa. Naquela ocasião, foi destacado o percurso que o grupo-colaborativo empreendeu, na construção da dinâmica de CP que proporcionou a formação contínua dos professores participantes, a (re)organização da própria CP e a (re)elaboração do projeto educativo da escola.

Nos encontros com os Coordenadores Pedagógicos dos níveis central, intermediário e local da SEE-DF, coordenamos uma oficina na qual exploramos as dificuldades que o grupo-colaborativo enfrentou para implementar a utilização reflexiva do espaço/tempo da CP, bem como as estratégias utilizadas nessa implementação e a dinâmica de trabalho instituída no processo.

Para consolidar a possibilidade multiplicativa do trabalho colaborativo, elaborou-se um texto explicativo, configurado como materialização da proposta resultante desta dissertação (Apêndice E). O objetivo desse texto é o de relatar a autotransformação ocorrida, quando um grupo de professores utilizou a CP de forma

reflexiva, na perspectiva da produção intelectual intrínseca à atividade docente e à implantação/implementação de um projeto educativo. Esse material deve ser utilizado como incentivo/apoio para quem deseja construir uma Coordenação Pedagógica reflexiva, colaborativa e relevante para a comunidade escolar. Mas, não deve ser utilizado como um manual. Afinal, cada grupo de professores, respeitando sua própria historicidade, evidenciará sua identidade na busca da verdadeira qualificação profissional e da melhoria da qualidade de ensino.

Sabemos que um grupo que faz opção pelo trabalho coletivo, onde se exercita a reflexividade, escolhe uma caminhada lenta e trabalhosa. Escolhe seguir trilhas e constituir sua identidade em um contínuo tornar-se. O exercício da práxis reflexiva ocorre na medida em que o indivíduo/grupo vai se abrindo para novas possibilidades, enquanto consolida as ações que produziram resultados positivos. Consolidar e compartilhar os sucessos da caminhada, considerar e (re)avaliar a prática à luz de uma teoria crítica produzem um caminhar que se renova e é, por isso, inconcluso. “Os intelectuais que se petrificam atravancam mais o progresso do que o próprio senso comum” (frase de um professor na CP do dia 20/03/05).

PARA NÃO CONCLUIR

As considerações que se seguem, pela natureza da pesquisa e o entendimento da autotransformação, não devem ser consideradas como definitivas, nem ao menos devem ser tomadas como inquestionáveis. Diversas possibilidades de análises/interpretações/ações poderiam ter sido feitas e, certamente, apresentariam visões diferenciadas das que são desenvolvidas neste trabalho, igualmente válidas. Nossas considerações resultam de reflexão individual/coletiva, para tentar compreender e tornar consciente a dinâmica desenvolvida pelo grupo-colaborativo: na (re)construção da CP em uma Escola Pública do DF, na (re)elaboração de um projeto educativo autóctone e na constituição de sua autonomia ao longo da pesquisa colaborativa. Portanto, as idéias desenvolvidas a seguir não se configuram como "afirmações positivas" (GAUCHE, 2001, p. 192) e devem servir para generalizações naturalísticas e incentivo/desafio à ações autotransformadoras.

São, entre outras, algumas razões que nós temos para não concluir: a possibilidade de uma melhoria na qualidade de ensino, pelo exercício contínuo de uma ação reflexiva que considere a natureza compósita da escola, respeite a dinamicidade do processo educativo e (re)interprete/construa o contexto em que está inserida; a perspectiva de autotransformação individual/coletiva que uma formação contínua baseada no exercício de uma práxis pedagógica reflexiva pode proporcionar; a (re)elaboração do projeto educativo que a comunidade escolar pode empreender de forma democrática, coletiva e autóctone, a partir da (re)tomada da reflexão crítica e da constituição de sua própria autonomia; a inconclusão do ser

humano que o faz, consciente de sua historicidade, trilhar o caminho do saber na perspectiva (re)construção social; a possibilidade multiplicativa da dinâmica de Coordenação Pedagógica (re)elaborada ao longo da pesquisa colaborativa. São, entre outras, algumas das razões que nós temos para não concluir...

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa colaborativa e da revisão bibliográfica, percebemos que o exercício da práxis é inerente à existência humana. Na verdade, o conceito de práxis como uma unidade teoria-prática foi/está sendo formado ao longo da história da própria humanidade. O conceito de práxis, tal qual desenvolvido neste trabalho, ajuda-nos a perceber que a possibilidade de uma ação reflexiva se confronta com o ativismo a que a velocidade de circulação da informação induz. Nesse sentido, é importante que o professor seja um agente reflexivo que (re)constrói, na interação com o outro em um dado contexto, sua própria identidade. Assim, o processo ensino-aprendizagem coordenado em uma abordagem crítica e coletiva, (re)configura o contexto histórico-sociocultural em que está inserido, contrapondo-se, dessa forma, à ideologia alienante, que “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2004, p. 125). Essa reflexividade implica ação conjunta, cooperação, (re)construção social e conseqüente “reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas de forma que elas não se tornem apenas ativismo ingênuo” (Professor Samuel, ES-30m/RC-64/05112006/TM01,06,08).

Outra contribuição advinda da pesquisa colaborativa realizada no CPEM foi a (re)elaboração de uma dinâmica que possibilitou a CP tornar-se um lócus de formação contínua. Ao refletir criticamente sobre a própria prática, o professor/grupo pôde propor/avaliar caminhos para modificar sua prática. A ação reflexiva ajuda o

professor/grupo a problematizar a realidade em que ocorre o processo ensino-aprendizagem à luz de uma teoria que possibilite a autotransformação. Segundo o Professor Samuel,

> esse contato com as idéias de Paulo Freire e outros pesquisadores da Educação e, ainda, a convivência com o Professor Elias e, eventualmente, com o Professor Gauche, me incentivaram a buscar uma formação continuada na pós-graduação. Então, participei da seleção para o Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, no início de 2006. Atualmente, sou mestrando e minha hipótese de trabalho se relaciona à capacidade da formação continuada promover transformações na prática do professor em sala de aula (ES-30j/ RC-64/05112006/TM02,03,06,07,08).

Na medida em que o exercício coletivo da reflexividade se fortalece no contexto específico da escola, o professor/grupo, ao (re)definir objetivos, ações, metodologias e avaliações, constitui sua autonomia. Conforme analisamos no Capítulo 2, autonomia não quer dizer ausência de heteronomia, ou seja, a autonomia está "organicamente situada na autonomia do coletivo de indivíduos. Não há como conceber autonomia de um indivíduo isolado" (GAUCHE, 2001, p. 200). Dessa forma, o exercício da autonomia no contexto escolar implica construção de um projeto coletivo, no qual estarão contemplados os multivariados projetos individuais dos membros da comunidade escolar. Na escola pesquisada, esse processo de constituição da autonomia do indivíduo/grupo não se deu de forma linear e amigável, como observamos no relato do Professor Samuel:

> Olha... na verdade muitos professores do CPEM já foram diretores de escola. Outros já foram coordenadores pedagógicos, apoio administrativo. Então, muitos professores tiveram cargos em direção de escola, outras realidades. De certa forma, o grupo sempre teve, assim, uma posição crítica em relação à Coordenação e às coisas da escola. Uma posição crítica muito forte, acentuada. E isso, de certa forma, também acabava dando ao grupo uma certa autonomia.

> Acontece que era uma autonomia meio que desorganizada. Seria uma coisa do tipo cada uma fazendo aquilo que acha que é.... deve fazer. Entende? Esse tipo de autonomia, desorganizada, cada um faz sua parte, cada um já sabe como é que funciona. Então, vem a Coordenação com recomendações pra fazer outra coisa. Os colegas discutem um projeto, tomam a decisão, o cara acha que não deve ser desse jeito e não faz, entende? Bom, com o tempo nós observamos foi que os professores aumentaram a sua autonomia de propor e todo mundo abraçar as decisões que são tomadas no coletivo, nas discussões da Coordenação. Então, com o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, houve uma consciência maior, houve uma redefinição dessa autonomia e uma localização para um fim coletivo. Eu acho que é nesse sentido que a coisa caminha, entende? Porque realmente o professor, ele sempre opinou, ele sempre criticou, sempre foi uma voz muito presente na Coordenação... uma coisa mais desorganizada, onde cada um fazia o que queria. Agora, a gente caminha pra uma situação onde os professores agem de forma mais coletiva.
> Pois é, isso foi uma coisa conseguida a duras penas, principalmente porque quando você fala em uma autonomia e quando você fala numa postura crítica e política da Coordenação Pedagógica, você está ferindo egos. Têm os egos exaltados que as pessoas querem sempre se sobrepor... então, isso foi conseguido a duras penas... Você lembra que na nossa reunião tinha coisa desse tipo. Tinha colega que achava que a opinião dele tinha que se sobrepor à opinião do grupo. Até... até o colega entender que a discussão em grupo tem que ser levada em grupo e tem que ser, também, depois articulada e trabalhada em grupo, foi muito desgastante em algumas ocasiões (ENTREVISTA-IRQ).

A consciência crítica desse processo dialético e dinâmico pode contribuir para que o professor/grupo fortaleça sua identidade e, conseqüentemente, introduza melhorias na qualidade do trabalho pedagógico da escola. A Professora Ruth percebeu essa característica:

> Começamos nestes encontros, na Coordenação Pedagógica a debater concepções prévias acerca de Educação. Já em 22/11/2004, em reunião, o debate sobre concepções aprofundou-se de forma bastante real, visto que alguns professores expuseram suas angústias e até propuseram a continuidade do trabalho somente no ano seguinte, devido ao final do ano ser muito desgastante. Mas o grupo-colaborativo se manteve firme, e decidiu-se por envolver os outros dois turnos da escola no processo.
> [...]
> Destaco aqui o relato de uma professora ao ser sondada para se candidatar a coordenadora: “Não posso aceitar, pois vou me aposentar dentro de um ou dois anos e quero fechar com chave de ouro, depois da leitura que fizemos de Paulo Freire, a Educação tem jeito”.

> Estamos no momento voltando as atenções para o segmento alunos e pais, construindo conjuntamente cada ação educativa (parcerias). Vale, ainda, dizer que muitos resultados foram alterados, em termos de rendimentos. Por exemplo, o número de dependência reduziu-se a aproximadamente 50% em relação ao ano anterior. Classificamos-nos como 4º colocado no ENEM. Aprovamos mais de cem alunos nos vestibulares, inclusive UnB (fragmento de um texto utilizado na preparação da minuta do projeto educativo do CPEM).

Fullan & Hargreaves (2000) consideram que a cultura da colaboração em uma escola pode, por meio do "fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente", provocar "o aumento de bons resultados dos seus alunos" (p. 68). Entretanto, Mizukami (2003) considera que, usualmente, a cultura escolar não oportuniza desenvolvimento de um "diálogo crítico sobre a prática pedagógica e sobre as idéias dos professores" (p. 212). O Professor Samuel resumiu as diversas formas de resistência que o grupo-colaborativo enfrentou:

> Bom, a gente enfrentou vários tipos de oposição. Tem a oposição do sujeito, por exemplo, que é uma resistência política, ele não gosta da Direção da escola, ele torce pra que as coisas não aconteçam, então, ele, da parte dele, ele faz de tudo para que as coisas não aconteçam, ou pelo menos não faz o que deveria fazer pras coisas acontecerem de uma forma positiva. E existe a resistência, por exemplo, também, ideológica, do sujeito que acha que o que nós estamos fazendo não leva a lugar nenhum. Tem isso também. Tem colega que acha que essa coisa de a gente fazer uma reflexão sobre as nossas atitudes, sobre o nosso trabalho em sala de aula, que isso não leva a nada, que a gente deveria estar planejando aula, rodando material, digitando texto. É uma resistência ideológica do sujeito. E tem a resistência por preguiça mesmo. O cara não quer se comprometer, existe isso também, infelizmente.

Sendo assim, quando a CP é transformada em um lócus de formação contínua pela comunidade escolar, o professor/grupo pode atuar como um "agente dinâmico cultural" (IMBERNÓN, 2004, p. 21), sendo capaz de "assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos" (FREIRE, 2004, p.41) e (re)escrever a história coletiva, pela

transformação da cultura escolar (SANTOS, 2006, p. 80). O Professor Samuel conceituou assim uma CP reflexiva:

> Antes [...] era uma Coordenação infrutífera, era uma Coordenação que você não via resultado [...] A Coordenação Pedagógica, hoje, está mais objetiva [...] Eu acho que Coordenação Pedagógica reflexiva é aquela que não fica só na teoria e nem aquela que prega só a prática de sala de aula, mas aquela Coordenação que pensa, que idealiza, que planeja e que depois executa e, ao mesmo tempo que executa, reflete sobre o que está fazendo (ENTREVISTA-IRQ).

A Professora Rebeca conceituou assim uma CP reflexiva

> É reflexiva quando você tem um assunto para ser desenvolvido, seja ele qual for [...] De que forma esse assunto está afetando o fazer pedagógico. O que foi feito para melhorar. É parar para analisar. Dissecar o que foi feito, sobre o que foi feito. Isso é meio ruim para conceituar... Eu acho que é reflexiva quando você não fica lá parado vendo as coisas acontecerem. Por exemplo, nossa Coordenação, agora, não é de coisas prontas e acabadas. A gente reavalia, retoma, age, avalia novamente... (ENTREVISTA-IIIAF).

Podemos pensar dessa forma, que em uma CP reflexiva, além da possibilidade de uma ação coletiva autotransformadora, a pesquisa se torna uma ação permanente, pois, quando o professor/grupo problematiza sua prática pedagógica e busca de possíveis soluções, (re)constrói seu saber. Brandão (2003) considera que “em uma equipe devotada a inventariar, interrogar e construir saberes [...], praticamente toda a atividade pedagógica envolve algum tipo de *pesquisa* [...], mesmo que não tenha este nome no interior dos trabalhos individuais ou coletivos” (p. 114). Imbernón (2004) assevera que, dessa forma, “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (p. 49). Nesse contexto de se pesquisar sobre a própria prática é que a pesquisa colaborativa pode ser útil para a formação contínua do professor, pois, segundo Pimenta (2005), pode “criar na

escola uma cultura de análise das práticas que são realizadas" (p. 523). Entretanto, conforme abordamos no Capítulo 3 deste trabalho, ainda não há consenso sobre o que é e o que não é pesquisa colaborativa (MIZUKAMI, 2003, p. 209). Esse é, portanto, um campo ainda aberto para aprofundamento.

Como escrevemos anteriormente, a cultura escolar, usualmente, não oportuniza a pesquisa colaborativa (MIZUKAMI, 2003). Para Pimenta (2005), "um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento de vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola" (p. 529). Para estabelecer vínculos, três atitudes/estratégias foram importantes, na opinião dos professores entrevistados: a postura de não se comportar como "donos da verdade"; ações decididas no coletivo, priorizando o diálogo sistemático sobre as questões cotidianas; e a teorização a partir da realidade do professor.

Quando perguntada sobre a importância dos pesquisadores conservarem uma postura com base nos elementos supracitados, a Professora Ruth assinalou: "o grupo de professores não aceita imposições, se vocês trouxessem uma idéia acabada... ia haver boicote" (ENTREVISTA-IIVQ). O Professor Samuel também foi enfático: "no início, os professores acharam que era mais um da Universidade que vinha fazer pesquisa sobre eles. 'Mais um que vem trazer coisas prontas para a gente testar e arrumar dados pra fazer a dissertação'" (ENTREVISTA-IRQ). A Professora Rebeca foi categórica:

> Se tivesse tido outra postura, vocês não estariam mais aqui! Ou então, seria aquela pesquisa feita de bastidor, sem a participação efetiva. Acho que a postura de vocês foi importantíssima, até para que as pessoas conseguissem entender que não era uma intervenção (ENTREVISTA-IIIAF).

As considerações dos professores entrevistados indicam a existência de uma saturação por parte dos professores para pesquisas baseadas na perspectiva

empirista-positivista. Pesquisas em que a natureza compósita da escola é desprezada e que se reduzem a descrever ou prescrever ações pedagógicas, quase não possuem efeito transformador. Essas pesquisas, em função do distanciamento da realidade dos professores, são por eles consideradas como “alienígenas”. Segundo o Professor Samuel, a resistência começou a diminuir quando os professores começaram a “perceber que o que seria tratado nas Coordenações tinha a ver com a sala de aula [...] não era nenhuma imposição, ou proposta alienígena que seria colocada à força” (ENTREVISTA-IRQ).

Queremos destacar algumas ações/concepções que o grupo-colaborativo evidenciou, em função do exercício da reflexividade, na (re)elaboração da dinâmica de CP para a escola: a utilização do texto colaborativo como referência para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa a partir das necessidade identificadas pelos próprios professores; a compreensão de que a resistência é parte integrante do processo (Gauche, 2001, p. 195); a natureza dialética da construção coletiva - “passinho para frente, passinho para trás” (ENTREVISTA-IRQ); uma leitura reflexiva conectada com a necessidade do professor/grupo e que promova uma (re)leitura da/na ação de sala de aula (ESTRELA, 2003, p. 57-59); A própria estrutura básica da dinâmica instituída - leitura reflexiva; planejamento/discussão/análise/avaliação dos projetos coletivos da escola; assuntos específicos. Essa dinâmica reagrupou os professores em torno da reflexividade e do trabalho cooperativo, conforme salientam o Professor Samuel e a Professora Rebeca:

> Agora as conversas paralelas durante a Coordenação diminuíram. É, diminuiu e eu percebo, às vezes... se num momento... A conversa paralela agora acontece, mas acontece em relação ao que está se passando. É conversa paralela conectada. É engraçado. Porque antes era aquele bate-papo, aqueles desenhos, folhear revistas e tal. Hoje não. Hoje ela acontece, mas ligada ao que se está discutindo (ENTREVISTA-IIIAF).

> Assim, líamos trechos ou capítulos do livro em casa e depois fazíamos uma reflexão sobre o material estudado durante a Coordenação. Criamos o hábito de leitura (ES-30g/RC-64/TM02,04,0608).

> Hoje, você não tem um professor que esteja fora da Coordenação Pedagógica por dizer que "ah...não concordo", não, não tem. Se você vê um professor fora da Coordenação Pedagógica, é um cara que está muito atolado lá com seus diários, com a secretaria. O cara vai lá e faz lá. Entende? Então, é um caso que não tem nada a ver. Isolado. Então, eu acho que esse é outro ganho muito grande desse modelo de Coordenação que a gente conseguiu desenvolver na escola (ENTREVISTA-IRQ).

O próprio estabelecimento da dinâmica resultou em novas possibilidades de pesquisa para o grupo-colaborativo. A questão da avaliação está começando a ser discutida nos encontros de CP do CPEM e um novo referencial teórico está sendo utilizado para municiar as discussões. As Coordenadoras estão iniciando discussões para que haja uma maior integração entre as três Áreas: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. É essa a perspectiva da formação contínua que a Professora Ruth percebeu bem:

> Porque a gente percebe a própria questão da definição de projetos. Eu falo, assim, que a gente nunca vai ter aquele momento que você vai dizer que agora tudo está pronto e acabado, agora podemos sentar, cruzar os braços, estamos descansados, porque eu acho que ação reflexiva é isso. A cada dia nós temos uma clientela nova, um aluno novo, que chegou, agora a gente está com a escola inclusiva e é coisa nova e a gente tem que tá discutindo, debatendo... (ENTREVISTA-IIVQ).

A pesquisa colaborativa insere-se nesse contexto de retomada da relação indissociável teoria-prática, podendo, assim, na nossa ótica, construir colaborativamente caminhos para o resgate da Educação. Como essa é uma abordagem recente, ainda existem muitos pontos nevrálgicos na teoria que está sendo construída. Nesse sentido, são relevantes as pesquisas que tentam lançar

mais compreensão sobre esse tema e, certamente, as críticas são positivas, pois ajudarão na própria consolidação de trabalhos colaborativos.

Na nossa pesquisa, enfocamos a possibilidade de grupos-colaborativos transformarem a CP em um lócus privilegiado de formação contínua, pelo exercício da práxis reflexiva. Nesse entendimento, percebemos que a aprendizagem do professor não se encerra. Pensando/agindo assim, o processo ensino-aprendizagem se torna plural, dialético, dialógico, coletivo e autotransformador. Essa perspectiva "devir" deve estar presente na formação do professor. A história da formação contínua do professor não pode ser linear, estática e seqüencial. O dinamismo do processo ensino-aprendizagem requer uma formação mais dinâmica, contextualizada e reflexiva. Por este caráter social, a formação não se processa no individualismo, o professor precisa encontrar-se com outros professores, com pesquisadores, com a comunidade. No encontro com o outro, o professor se percebe, se encontra, (re)constrói sua própria identidade. No encontro com outro, o professor toma consciência de outras possibilidades, constrói/reconstrói, e o processo continua. Uma anotação no diário de campo, durante um dos encontros de CP que discutia as idéias de Paulo Freire, reflete bem essa continuidade: "entre o ideal que queremos e o real que temos, há o partilhar de uma longa caminhada..." (ES-18/RC-35/24102005/TM01,02,04,06,07).

Sendo dessa forma, sabemos que muito haveria e há para ser compreendido, (re)interpretado, (re)significado, na perspectiva proposta neste trabalho, mas, pelo seu próprio conceito, as possibilidades de análises são infinitas. Então, por não concluir aqui, continuemos a longa caminhada da formação contínua e inconclusa dos professores.

BIBLIOGRAFIA

ALGARTE, R. A. **Escola e Desenvolvimento Humano; Da Cooptação à Consciência Crítica**. Brasília: Livre, 1994.

ANDRE, M. Educational research: seeking rigor and quality. **Cad. Pesqui**., São Paulo, n. 113, 2001. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19/10/06

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

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

BELINTANE, C. Formação Contínua na Área de Linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: Barbosa Raquel L. L. (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Rumos da cultura moderna: v.52)

COLLARES, R. M. **Modelos Mentais de Dirigentes Organizacionais e Processos de Resistência à mudança**. 2002. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

ENGUITA, M. F. Organização Escolar e Modelo Profissional. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ESTEVÃO, C. V., AFONSO, A. J., CASTRO, R. V. Práticas de Construção da Autonomia da Escola: Uma Análise de Projectos Educativos, Planos e Actividades e Regulamentos Internos. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 9, p. 23-57, 1996.

ESTRELA, M. T. A Formação Contínua e a Teoria e a Prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO,M. A. S.Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 Out 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Coleção Educação e Comunicação: v.1)

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

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

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.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época: v. 24)

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da 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)

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (coleção Questões da nossa Época, v. 77).

KAUCHAKJE, S. Projetos pedagógico e societário: potencial democratizador e participativo na formação do professor e nas relações sociais. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A Pesquisa-Ação Participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis** - O pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra S/A, 1992.

_____. **O que é Dialética**. 23. ed. São Paulo, Brasiliense, 1992.

KRASILCHIC, M. Reformas e Realidade: o Caso do Ensino de Ciências. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 85-93, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **O Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. E. C. C. Formação Continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola**. São Paulo, n.4, novembro, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa Sobre Educação em Ciências. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

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

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.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MUNHOZ, D. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: BUENO, B. O., CATANI, D. B., SOUSA, C. P. (Org.). **A Vida e o Ofício dos Professores.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

NEGRINE, A. Instrumentos de Coleta de Informações na pesquisa qualitativa. In: NEOLINA, V. N. e TIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. 41. ed. São Paulo, Globo, 1994.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã VM, 1995.

PEREIRA, I. A. **A (DES)CONSTITUIÇÃO, DE UMA PROFESSORA A PARTIR DA REFLEXÃO DO PRÓPRIO TRABALHO PEDAGÓGICO OU, DA PROVISORIEDADE DAS CERTEZAS PEDAGÓGICAS...**. 2003. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 Out 2006.

_____. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: 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 interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Ano 1, número 01, p.107-131. 2005.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação e Emancipação. In: In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

REGNER, A. C. K.P. FEYERABEND E O PLURALISMO METODOLÓGICO. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Santa Catarina, v. 13, n. 3, p. 231-246, abr/jul. 1997.

SANTOS, E. B. **A Práxis Criativa e as Ações Cotidianas**. 1996. 90f. Monografia (Especialização em Administração Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

SANTOS, E. B.; GAUCHE, R. Formação Contínua do Professor de Ciências: Pesquisa Colaborativa na Construção de uma proposta de Coordenação Pedagógica Reflexiva. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (V ENPEC)**, 2005, Bauru. Atas do V ENPEC, 2005.

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).

SANTOS, J. L. **O QUE É CULTURA**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos, v. 110).

SCHEIBE, L. Formação de Professores e Pedagogos na Perspectiva da LDB. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SZYMANSKI, H., ALMEIDA, L. R., PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista Reflexiva em Educação: a Prática Reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação).

TARDIF, M., LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elemento para uma Teoria da Docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRIVELATO, S. L. F. Um Programa de Ciências para Educação Continuada. In: CARVALHO, A. M. P. (Coord.) **Formação Continuada de Professores: Uma Releitura das Áreas de Conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

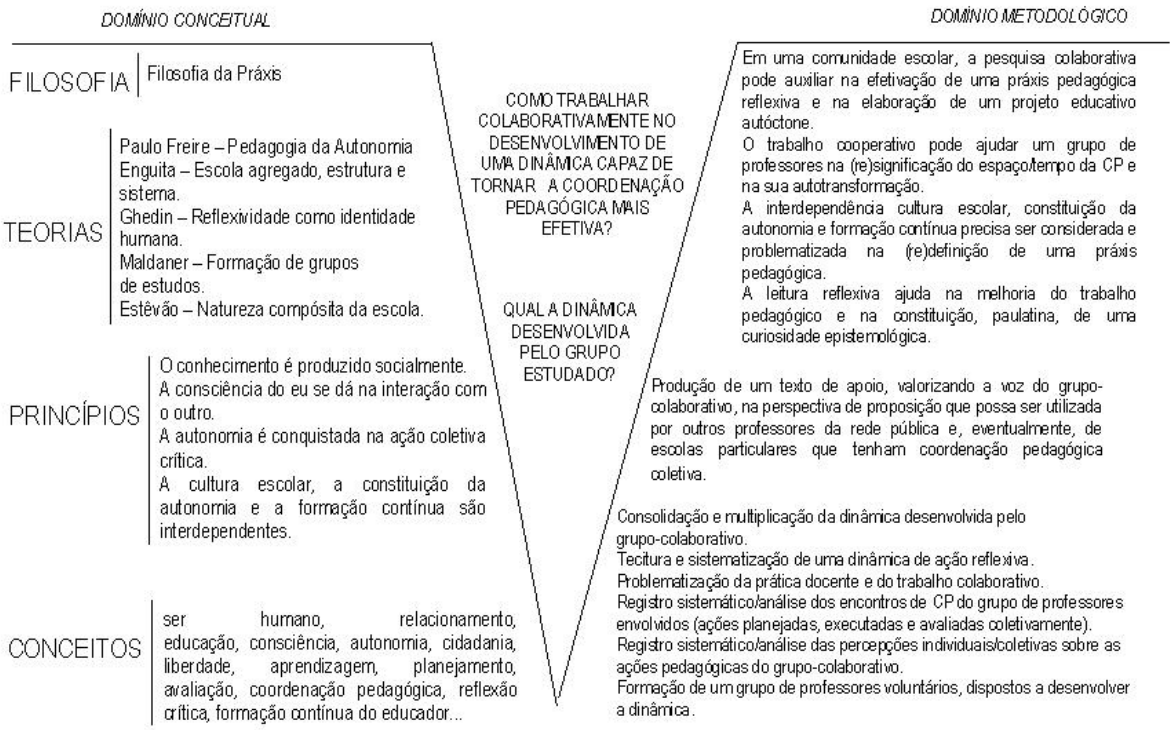
VELOZO, E. L. **Os Saberes nas Aulas de Educação Física Escolar: Uma Visão a partir da Escola Pública**. 2004. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. M. Formando Professores Reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Trad. Luiz Antonio Oliveira de Araújo. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – VÊ EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÕES PEDAGÓGICAS INTRA, INTER E EXTRACLASSE

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA

ROTEIRO PRELIMINAR PARA AS ENTREVISTAS

1) **Aspectos Pessoais Gerais**

a) Qual seu nome completo, filiação, naturalidade, quantidade de irmãos?
b) Onde e quando você cursou os ensinos fundamental e médio (antigos 1.º e 2.º Graus)?
c) Estado civil, outra profissão, escola(s) onde atua?
d) Qual curso superior você concluiu? Onde e quando?
e) Além do curso superior que você concluiu, que outros certificados você possui?

2) **Aspectos da Formação Inicial**

a) Vamos tentar viajar ao passado e lembrar fatos marcantes da sua vida escolar que se relacionem com seus professores. Se possível, faça um flash-back de sua vida escolar.
b) Qual sua opinião sobre o papel dos ensinos fundamental e médio (antigos 1.º e 2.º Grau) e a importância deles para o ensino superior?
c) Qual sua opinião sobre o curso superior e quais os fatos mais marcantes que você vivenciou?
d) Qual é a sua opinião sobre o papel que o curso superior teve na sua preparação para a vida profissional?

3) **Aspectos da Vida Profissional**

a) Fale sobre a história de sua experiência profissional, dos primeiros dias até o dia de hoje.
b) Quando e como você chegou a essa escola?
c) Que funções você já desempenhou nessa escola? Descreva cada uma, destacando a que mais se identifica com você.
d) Como você descreve essa escola nos aspectos: físico, hierárquico, emocional, educacional, interacional (professor-professor, professor-aluno, professor-servidor, professor-Direção, professor-servidor...).
e) Se você tivesse que justificar sua permanência nessa escola qual desses fatores seria o mais preponderante na sua argumentação?
f) Conte um pouco da sua história com essa escola.
g) Fale um pouco sobre você fora do ambiente escolar. Você faz parte de algum grupo comunitário, religioso, filantrópico...?
h) Como é o seu lazer?
i) Você entende que suas experiências fora do ambiente escolar influenciam sua conduta na escola? E o contrário? Como?

4) **Aspectos da Pesquisa Colaborativa?**

a) Você consegue se lembrar como estava o ambiente escolar no período anterior ao início da pesquisa colaborativa? O que mais chamava sua atenção naquela ocasião?
b) O que era feito, naquele tempo, no período de Coordenação Pedagógica geral? Você estava satisfeito? Por quê?
c) O que mudou? Você pode descrever com o maior detalhe possível.
d) Você se lembra do primeiro encontro da pesquisa colaborativa? Que fatos mais chamaram sua atenção naquela reunião? Quais impressões você teve: dos pesquisadores, da Direção, dos professores?
e) Como você se sentiu com relação à postura dos pesquisadores de não trazer respostas prontas para os encontros? Por quê?

f) Como você classificaria a resistência inicial verificada?
g) Você se lembra da primeira atividade que fizemos? Em sua opinião, porque foi proposta aquela atividade? Vamos recordar àquelas perguntas?
h) Que mudanças significativas você percebe na Coordenação Pedagógica em relação ao início da pesquisa colaborativa? Fornece o maior número de detalhes possíveis nessa resposta.
i) Em algum momento você sentiu que o projeto não chegaria a um desenvolvimento satisfatório? Por quê?

5) Aspectos da Constituição da Autonomia

a) Como você se sentiu no desenvolvimento da pesquisa colaborativa? Fale sobre suas expectativas, frustrações, superações.
b) No inicio você percebeu o projeto como sendo de quem (escola, da universidade, dos professores, dos pesquisadores...)? Por quê? Explique o mais detalhadamente possível.
c) Para você o que é autonomia? Como a autonomia se manifesta no indivíduo e no coletivo?
d) Conte a história do poder de decisão nas coordenações gerais antes e durante o desenvolvimento da pesquisa?
e) Em sua opinião, que modelo de coordenação o grupo desenvolveu?
f) Para você, o que é ação reflexiva? Você consegue identificar momentos de ação reflexiva no grupo? Quais? Por quê?
g) Para você, o que é uma Coordenação Pedagógica reflexiva? Que elementos devem fazer parte dessa Coordenação? Por quê?
h) Você entende que foi (re)construída uma identidade no grupo que participou da pesquisa colaborativa? Por quê?
i) Que identidade o grupo de professores apresenta hoje pra você? Por quê?
j) O que significa escrever a própria história para você?
k) Você entende que o grupo de professores está escrevendo uma história? Por quê? Que história seria essa?
l) A história do grupo deve ser compartilhada com outros grupos? Por quê? Você acha que é possível repetir essa história em outro contexto? Por quê?
m) Para você o que é oposição?
n) Em sua opinião, houve oposição ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa? Em que sentido? Em que aspecto? Em quais momentos?
o) Como você percebeu que o grupo enfrentou essa oposição? Você concorda com os encaminhamentos feitos? Por quê?

O que você gostaria de falar sobre aspectos abordados ou não durante nossa conversa? A palavra é sua...

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ATIVIDADE 1

TAREFA PROPOSTA

Escreva, em linhas gerais (sem uma revisão sistemática e elaborada), suas percepções a respeito dos temas a seguir. O objetivo é ter um material inicial para uma reflexão sobre as concepções que mais norteiam as ações cotidianas individuais e/ou coletivas dos professores no ambiente escolar.

1) Como você concebe:

a) SER HUMANO?

b) RELACIONAMENTO?

c) EDUCAÇÃO?

d) ENSINO?

e) APRENDIZAGEM?

f) RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM?

g) COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

2) Na sua opinião, qual é o papel da coordenação pedagógica na formação contínua do professor?

3) Na sua opinião, qual é a relação entre a coordenação pedagógica e a formação contínua do professor?

4) Escreva (em ordem decrescente de importância) uma lista contendo pelo menos cinco atividades que ajudam a manter/aumentar a qualidade da coordenação pedagógica e cinco outras que contribuem para minar/diminuir a qualidade da coordenação pedagógica.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ATIVIDADE 2

TAREFA PROPOSTA PARA O GRUPO AFINIDADE

O grupo deve escrever em linhas gerais suas percepções a respeito dos temas a seguir. O objetivo é aumentar o acervo de material inicial para uma posterior reflexão sobre as concepções que mais norteiam as ações cotidianas individuais e/ou coletivas dos professores no ambiente escolar.

1) Como grupo concebe:

a) SER HUMANO?

b) RELACIONAMENTO?

c) EDUCAÇÃO?

d) ENSINO?

e) APRENDIZAGEM?

f) RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM?

g) COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

2) Na opinião do grupo, qual é o papel da coordenação pedagógica?

3) Na opinião do grupo, qual é a relação entre a coordenação pedagógica e a formação contínua do professor?

4) Escreva (em ordem decrescente de importância) uma lista contendo pelo menos cinco atividades que ajudam a manter/aumentar a qualidade da coordenação pedagógica e cinco outras que contribuem para minar/diminuir a qualidade da coordenação pedagógica, na opinião do grupo.

GRUPO:

✓

✓

✓

APÊNDICE E – 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

Formação Contínua do Professor de Ciências: Pesquisa Colaborativa na Construção de uma Proposta de Coordenação Pedagógica Reflexiva

TEXTO DE APOIO: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA REFLEXIVA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR

[Minuta sob revisão/adequação colaborativas, com vistas a distribuição no âmbito das escolas da rede pública do DF]

Elias Batista dos Santos

Brasília – DF

Dezembro
2006

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

VISÃO PANORÂMICA

RELATO DESCRITIVO

1. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA É UM ESPAÇO DE TODOS – SERÁ QUE TODOS CONHECEM A QUE SE DESTINA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

2. A COORDENAÇÃO ATENDE AOS INTERESSES DO PROFESSOR? E AOS DO GESTOR?

2.1. **UMA PROPOSTA COLETIVA, UMA PESQUISA COLABORATIVA**

2.2. **O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO: COMO FOI O COMEÇO**

3. QUE AÇÕES FORAM PLANEJADAS, EXECUTADAS E (RE)AVALIADAS PELO GRUPO DURANTE O PROJETO?

3.1. **A LEITURA REFLEXIVA**

3.2. **O PROJETO NOVA ESPERANÇA**

3.3. **O PROJETO EDUCATIVO**

3.4. **A (RE)ESTRUTURAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A (RE)ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA**

4. E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR? DEVE OCORRER SOMENTE EM OUTROS ESPAÇOS OU A PRÓPRIA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA É UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO POR EXCELÊNCIA?

5. PERSPECTIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – UMA VIVÊNCIA QUE PODE SUBSIDIAR TANTAS OUTRAS...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

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, na defesa da pesquisa colaborativa, a transformação organizacional da Coordenação Pedagógica de um grupo de professores envolvidos em um lócus privilegiado de formação contínua, individual e coletiva, por meio da reflexão crítica sobre a própria prática docente. É, portanto, o resultado de uma pesquisa colaborativa realizada em parceria com a SEE-DF/SUBEP, Diretoria Regional de Ensino, Direção e um grupo de professores da escola. Dessa forma, você vai conhecer a experiência vivenciada pelo grupo-colaborativo formado por pesquisadores, professores e gestores de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal, em sua Coordenação Pedagógica. Esse texto está em constante (re)construção pois, a semelhança do processo de formação contínua do professor, é inconcluso.

Sendo assim, quando o olhar se volta para a formação de professores, surgem questionamentos relacionados a vários aspectos, entre os quais são recorrentes: a qualidade da formação inicial; a necessidade de formação contínua[43]; a necessidade de espaço organizacional para o trabalho coletivo dos docentes; o valor dos salários; a precariedade das condições de trabalho; entre tantos outros. Todos esses aspectos são inegavelmente relevantes e, portanto, dignos de investigação. Porém, no presente texto, enfatiza-se a formação contínua do professor de Ensino Médio, mais especificamente, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

O objetivo deste texto é relatar a autotransformação ocorrida, quando um grupo de professores utilizou a Coordenação Pedagógica de forma reflexiva, na perspectiva da produção intelectual intrínseca à atividade docente e à implantação/implementação de um projeto pedagógico. Para tanto, o texto está dividido em duas partes independentes entre si: a visão panorâmica e o relato descritivo.

[43]Optamos pelo termo formação contínua tal qual faz Cachapuz (2003), por entendermos que esse processo acontece em todo o tempo da existência humana (de maneira consciente ou não), pois a reflexividade é característica intrínseca do ser.

Na porção referente à visão panorâmica oferecemos ao leitor a possibilidade de, em uma leitura rápida, perceber as principais características da pesquisa realizada, sem precisar se aprofundar nas teorias e métodos utilizados. Para oferecermos uma visão holística da pesquisa realizada, utilizamos o Vê epistemológico como um instrumento heurístico para analisar a estrutura do processo de produção do conhecimento e para organizar a leitura[44] e elaboramos uma parábola.

Na porção referente ao relato descritivo oferecemos ao leitor que se interessar pelo tema e desejar ampliar seu entendimento sobre o fenômeno estudado acesso às principais teorias que nortearam a pesquisa; à metodologia utilizada e aos relatos dos participantes. Para organizar e facilitar a leitura, o relato descritivo foi dividido em cinco capítulos abordando as principais considerações construídas ao longo da pesquisa.

Esse texto pode ser utilizado como incentivo/apoio para quem deseja (re)construir uma Coordenação Pedagógica, tornando-a mais reflexiva, colaborativa e relevante para a comunidade escolar. Não se trata, porém, de um manual. Afinal, cada grupo, respeitando sua própria historicidade, evidenciará sua identidade na busca da verdadeira qualificação profissional e da melhoria da qualidade de ensino.

Fica evidente que não se pretende esgotar aqui essa discussão, o próprio projeto inicial está sendo transformado, não se encontra mais como no início, pois a ação reflexiva implica autotransformação. Entretanto, é importante a divulgação deste texto de apoio, na medida em que pode despertar outros grupos a alçarem vôos maiores, na perspectiva da construção coletiva de uma educação de qualidade.

[44]MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico. São Paulo: Plátano Edições Técnicas, 1993. Coleção Aula Prática.

VISÃO PANORÂMICA

Um dos desafios que o ser humano enfrenta em nosso tempo para melhorar a qualidade de vida é o exercício de uma reflexão crítica. A velocidade com que as informações são disponibilizadas na sociedade acaba contribuindo para que a capacidade reflexiva seja ofuscada e se estabeleça uma consciência ingênua no indivíduo. Alguns autores indicam que um agir baseado fundamentalmente em experiência feita privilegia a alienação e promove a manutenção do status quo.

Certamente, o processo ensino-aprendizagem também é influenciado por essa tendência de agir baseado em experiência feita e, assim, muitas vezes, o professor absorto no cumprimento de obrigações burocráticas, concentra sua ação pedagógica em uma prática reiterativa e individualista em detrimento de uma prática autotransformadora e coletiva.

O espaço/tempo destinado ao encontro de professores, que na Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal é institucionalizado como Coordenação Pedagógica, poderia se constituir em uma possibilidade de ação coletiva e reflexiva contribuindo assim, tanto para a qualificação profissional do professor quanto para a melhoria na qualidade educacional da escola. Entretanto para que essa possibilidade se concretize é mister que exista no corpo docente da escola professores dispostos a trilhar um caminho autotransformador, enfrentado a inércia burocratizada da alienação.

Assim, em nossa pesquisa, um grupo de professores se encontrou sistematicamente para responder a duas questões básicas: “como trabalhar coletivamente no desenvolvimento de uma dinâmica capaz de tornar a Coordenação Pedagógica mais efetiva?” e “qual a dinâmica o grupo está desenvolvendo?”.

O grupo colaborativo se reuniu no espaço/tempo da Coordenação Geral por vinte e quatro meses. Foram cinqüenta e três encontros geridos de forma voluntária e democrática por integrantes do próprio grupo colaborativo. Esse grupo gestor foi

denominado, ao longo pesquisa, de grupo-piloto[45] pois coordenava/implementava as discussões/decisões que iam sendo consolidadas nos encontros.

Os encontros foram sistematizados pelos participantes da pesquisa em três momentos fundamentais: a leitura reflexiva, a problematização da prática pedagógica e as rotinas internas. No período destinado à leitura reflexiva, o grupo colaborativo buscava aperfeiçoar o referencial teórico (individual e coletivo) para melhor interpretar as ações que eram realizadas na escola. No período destinado à problematização da prática pedagógica, o grupo colaborativo procurava (re)significar sua ação pedagógica elaborando/avaliando os projetos que iam sendo (re)construídos em uma perspectiva coletiva e plural. O período reservado para as rotinas internas da escola era utilizado para atender as demandas institucionais. No relato descritivo esclarecemos como esses momentos foram consolidados e representaram um salto qualitativo na constituição da autonomia do grupo colaborativo.

Alguns princípios foram evidenciados em nossa pesquisa e podem auxiliar outro grupo de professores interessado em construir coletivamente uma ação reflexiva: o conhecimento é produzido socialmente; a consciência do “próprio eu” se dá na interação com o outro; a autonomia é conquistada em uma ação coletiva crítica.

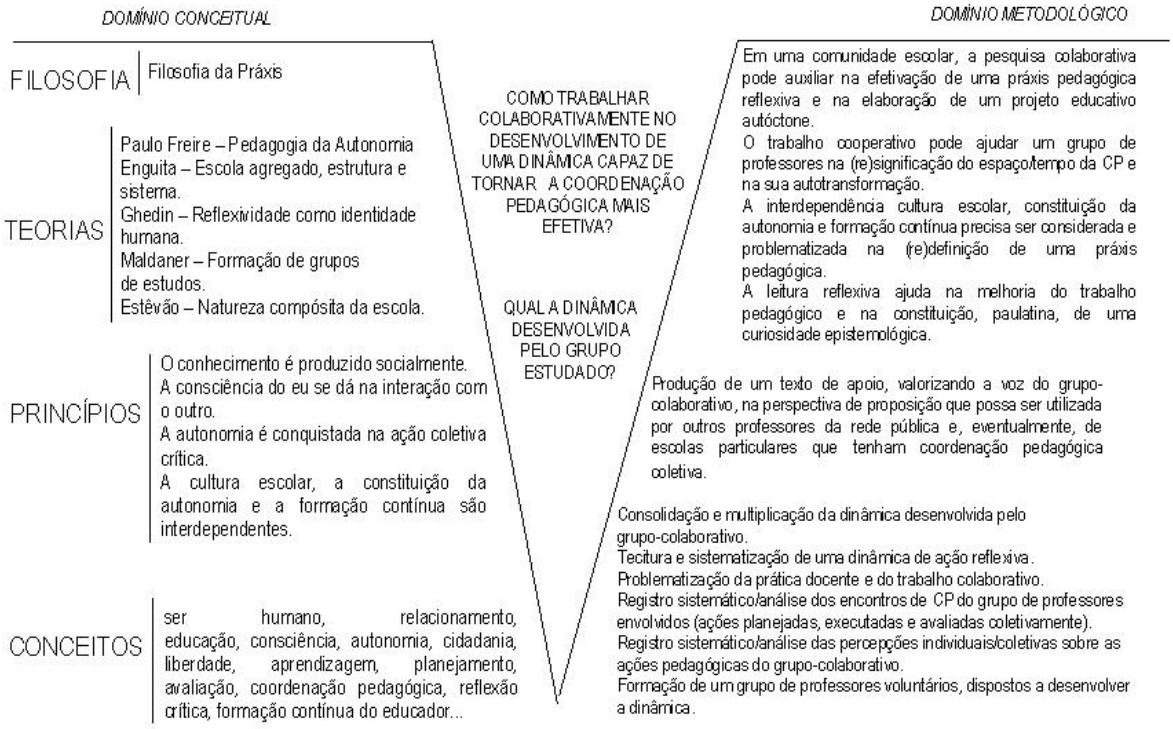
O caminho metodológico percorrido pelo grupo de professores incluiu: formação de um grupo de professores voluntários, dispostos a desenvolver a dinâmica; registro sistemático/análise das percepções individuais/coletivas sobre as ações pedagógicas dos participantes; registro sistemático/análise dos encontros de Coordenação Pedagógica (ações planejadas, executadas e avaliadas coletivamente); problematização da prática docente e do trabalho colaborativo; tecitura e sistematização de uma dinâmica de ação reflexiva; consolidação e multiplicação da dinâmica desenvolvida pelo grupo de professores; produção desse texto apoio.

Algumas asserções de conhecimento e de valor foram construídas ao longo de nossa pesquisa: a leitura reflexiva ajuda na melhoria do trabalho pedagógico e na constituição, paulatina, de uma curiosidade epistemológica; a interdependência cultura escolar, constituição da autonomia e formação contínua do professor precisa

[45] Para maiores detalhes sobre a formação e atividade do grupo-piloto consultar o relato descritivo na segunda parte desse material.

ser considerada e problematizada na (re)definição de uma práxis pedagógica; o trabalho cooperativo pode ajudar um grupo de professores na (re)significação do espaço/tempo da Coordenação Pedagógica e na sua autotransformação; em uma comunidade escolar, a pesquisa colaborativa pode auxiliar na efetivação de uma práxis pedagógica reflexiva e na elaboração de um projeto educativo autóctone.

As idéias trabalhadas nesse texto ajudaram na confecção do vê epistemológico de nossa pesquisa que apresentamos a seguir:



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÕES PEDAGÓGICAS INTRA, INTER E EXTRACLASSE

Para auxiliar o leitor a perceber o contexto e as implicações de nossa pesquisa, elaboramos uma parábola. Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, parábola é uma “narração alegórica na qual o conjunto de elementos evoca, por comparação, outras realidades de ordem superior”. Assim, a parábola consegue conectar elementos/signos conhecidos com elementos/signos pouco conhecidos ou que se constituam uma densidade conceitual difícil de ser comunicada/entendida. Então, quando se deseja falar coisas muito profundas de forma inteligível a um grupo abrangente e heterogêneo de pessoas, a parábola se torna uma opção. A parábola, por não se deter ao rigor denotativo das palavras, permite que o próprio leitor faça suas análises, contextualize e tire suas conclusões. A seguir, uma pequena parábola...

Então, era mais um dia naquela escola.

– Mas, que escola?

Não importa, em parábolas, nomes e lugares podem ser fictícios... O que importa é a interpretação e o sentido que você dará ao que está sendo comunicado...

– Está bom, então prossiga!

Pois é, era mais um dia naquela escola. Professora Inércia, muito querida pelos professores, era quem coordenava as ações pedagógicas da escola com o mesmo zelo e disposição de todos os outros dias. O Professor Enciclopédico ministrava mais uma aula em que seus alunos ficavam boquiabertos com a inteligência do mestre. O Professor Interativo estava com seus alunos no pátio, discutindo a questão do lixo. O Professor Labor, sempre agitado, estava apressado para preencher as últimas fichas que a Coordenação Central mandara. A Professora Colabora conversava com alguns alunos e inquietava-se ao perceber que, apesar de todo esforço e qualidade do corpo docente da escola, os alunos pouco ou quase nada estavam aprendendo.

Na hora do intervalo, a Professora Colabora chamou todos os professores para uma conversa. Fazia tempo que ela estava ensaiando aquele momento. A primeira a chegar, como sempre, foi a Professora Inércia.

– Seja breve, Colabora, tenho que manter as coisas em ordem aqui na escola. Você sabe a confusão que dá quando a gente quebra a rotina...

O Professor Labor não se desgrudou um instante do relatório que estava preenchendo, quase não respondia quando era saudado com o tradicional bom dia.

O Professor Enciclopédico chegou e continuou lendo uma revista internacional de avanços tecnológicos da sua área de conhecimento.

O Professor Interativo chegou conversando com todos os presentes, fez até uma brincadeira com o Professor Labor: - Esse homem, só trabalha!

A professora Colabora, conforme havia ensaiado em casa, começou a contar, depois de fazer um breve "quebra-gelo", um sonho que tivera:

- Sonhei que todos nós aqui éramos super-heróis. É, pessoal, parecido com esses super-heróis das histórias em quadrinho, lembram? No início do meu sonho, cada um de nós conseguia vencer um vilão diferente que queria acabar com a qualidade de nossa escola. A Professora Inércia venceu o vilão "Modismo". O Professor Interativo venceu a vilã "Carência afetiva". O Professor Labor venceu o vilão "Deixa para depois". O Professor Enciclopédico venceu o vilão "Despreparo técnico".

– E você? Que vilão venceu?, perguntou o Professor Interativo.

*– **Eu** não venci nenhum vilão, mas ajudei a Inércia a sair do lugar, justo na hora que o "Modismo" quase a acertou com uma arma secreta. **Eu** despertei o Labor para que ele enxergasse o "Deixa para Depois" que se camuflara de "Necessário". **Eu** levei um livro para o Enciclopédico enfrentar o "Despreparo técnico" e, por fim, **eu** avisei ao Interativo que a "Carência afetiva" estava se juntando com a "Insensibilidade" para fazer o maior estrago com o emocional da escola.*

– Legal seu sonho! Às vezes, eu me sinto mesmo um super-herói. Também, com tanto trabalho que colocam sobre os nossos ombros, só sendo mesmo super-herói..., falou Labor, em um tom de desabafo.

– Mas o sonho não acabou ainda. Depois dessas vitórias extraordinárias, cada um de nós, inclusive eu, ficamos contando nossas proezas. Ressaltávamos nossas qualidades, exigíamos maior visibilidade e começamos a culpar "os outros" pelo desencontro e desatino de nosso que-fazer pedagógico...

– Agora eu não estou entendendo! Se você quer falar alguma coisa, diga logo, objetivamente, disse o Professor Enciclopédico, começando a se irritar com aquela conversa toda.

– Ok. Acontece que, um dia, acompanhei os vilões, enquanto a escola continuava naquela rotina burocratizante e alienante. Os vilões se prepararam e resolveram mudar as táticas de ataques. Conseguiram novos aliados, não decorei o nome de todos eles, mas havia uma tal de "Ideologia dominante", tinha os gêmeos: "Excesso de Informações" e "Velocidade de Informações" e o aliado mais poderoso dos vilões, o "Individualismo". Foi quando os vilões se reuniram para combinar um ataque em bloco contra a nossa escola. Até onde eu escutei, a "Ideologia Dominante" montava a estratégia para que o ataque acontecesse devagar, queria atacar os pontos fracos de cada um de nós, fazendo-nos ficar isolados uns dos outros... Quando ouvi isto corri para avisar vocês...

– Boa história! Posso ir embora... Falou, rispidamente, o Professor Labor.

– Mas justamente agora é que vou contar o principal... Enquanto cada um de nós fazia seu trabalho individualmente, o "coletivo" da escola estava

afundando. Quanto mais um de nós se esforçava para resolver o problema sozinho, mais a nossa escola afundava...

– Legal, já escutei demais... Você me parou esse tempo todo para dizer isso? Tenho mais o que fazer, já estou atrasado... O Professor Labor falou essas palavras e foi saindo.

– Espere um pouco, Labor, disse a Professora Inércia, em tom que revelava a autoridade e o respeito que os professores tinham por ela. Espere aí, continuou a Professora Inércia, já faz um bom tempo que você corre de um lado para outro, e, até agora, os problemas só estão aumentando. Vamos ouvir a Professora Colabora até o fim... Estou controlando o horário!

– Mas é justamente isso, cada um cuida apenas do que é seu.... Quando acordei, peguei um livro e encontrei essas palavras, escutem bem:

> *Embora a literatura e o cinema costumem comprazer-se e comprazer-nos com a imagem do professor individual e individualista, capaz por si mesmo de marcar diferença [...] O professor, no singular, decisivo na formação de gerações anteriores, simplesmente, passou para a história. Agora, mesmo em condições normais, uma boa educação depende da cooperação horizontal e da cooperação vertical de um conjunto de pessoas, o que não pode ser obtido por via espontânea (ENGUITA, 2004, p. 91-92).*

– Entendi, exclamou a Professora Inércia. Você está propondo que a gente se junte para fazer um trabalho colaborativo. Que a gente se transforme em uma espécie de equipe, juntando nossas potencialidades e suprindo mutuamente as fragilidades uns dos outros. Isso faria com que a nossa escola deixasse de funcionar como uma escola-agregado e passasse a funcionar como uma escola-sistema, prevalecendo as metarrelações... É isso mesmo, Colabora?

– Calma, Inércia... Não fale tudo de uma vez. Se for rápido demais a gente perde o equilíbrio, disse o Professor Interativo.

– É isso. Disse a Professora Colabora.

– Muito bonito, disse o Professor Enciclopédico. Mas como é que nós vamos operacionalizar esse trabalho conjunto?

– Eu já li alguma coisa assim em artigos que pesquisei na Internet...

– Não me fale de pesquisa, Interativo, vocês estão querendo o modelo do caminhar colaborativamente? Vou logo adiantando que não existem

modelos. Algumas experiências estão sendo realizadas em vários locais e os relatos dessas experiências devem ser utilizados não como modelos, mas como referenciais para que cada grupo elabore sua própria estratégia de colaboração, de uma maneira autóctone.

– Puxa! Como você falou bonito, Enciclopédico.

– É. Professora Colabora, e tem mais. Eu sei onde um trabalho assim foi/está sendo desenvolvido.

– A gente poderia ler o que essa outra escola fez para que possamos construir a nossa própria história de trabalho coletivo e reflexivo, não é Inércia?

– Pois é, Labor. Diz para nós, Enciclopédico...

– Só conto se nós fizermos um compromisso de que não vamos tentar simplesmente copiar o que foi feito lá, que vamos utilizar as idéias desenvolvidas lá para municiar nossa própria caminhada. Se for nessa condição, eu digo...

- Prometemos, Enciclopédico, disseram os professores em coro.

– Um trabalho de pesquisa colaborativa foi desenvolvido no CPEM, lá em Nova Esperança. Parte do grupo-colaborativo está disposto a compartilhar idéias com outros professores que queiram (re)construir uma caminhada coletiva e reflexiva.

– Legal, então vamos deixar o excesso de individualismo e caminhar colaborativamente! Disse enfaticamente a Professora Inércia.

Com o aval da Professora Inércia, aquele grupo de professores começou uma caminhada longa e, até hoje, estão nesse processo de (re)configuração da prática pedagógica, a partir do exercício da ação reflexiva.

– E aí, acabou a história? E os vilões? E o final...

– O final é escrito pelo próprio indivíduo/grupo que lê este texto, pois, como foi falado em uma reunião lá no CPEM: "Entre o ideal que queremos e o real que temos, há o partilhar de uma longa caminhada".

RELATO DESCRITIVO

Esse relato descritivo da experiência desenvolvida em nossa pesquisa tem o objetivo de fornecer alguns detalhes sobre como se deu a construção coletiva promovida por um grupo de professores da escola.

No primeiro capítulo, abordamos o entendimento sobre a função precípua da Coordenação Pedagógica, com o fim de delinear a ênfase que é dada ao texto. A seguir discorremos um pouco sobre a pesquisa colaborativa e como se deu o início do trabalho na escola.

No terceiro capítulo, concentramos nossa atenção nas ações que foram planejadas, executadas e (re)avaliadas pelo grupo de professores participantes da pesquisa. A seguir, destacamos a formação contínua do professor no contexto do exercício coletivo da reflexão crítica. Por fim, lançamos algumas luzes sobre as possibilidades multiplicativas de nossa pesquisa, na perspectiva de subsidiar outras experiências.

Esperamos que a leitura desse relato auxilie outros grupos de professores na (re)construção de um saber pedagógico na perspectiva de um que-fazer reflexivo, crítico e coletivo, bem como na consolidação da pesquisa colaborativa como uma possibilidade de melhoria na qualidade educacional.

CAPÍTULO 1

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA É UM ESPAÇO DE TODOS, MAS SERÁ QUE TODOS CONHECEM A QUE SE DESTINA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

Para Freire (2004), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática" (p. 39). Já, Enguita (2004) acredita que "o professor, no singular, decisivo na formação de gerações anteriores, simplesmente passou para a história. Agora, [...], uma boa educação depende da cooperação horizontal e da cooperação vertical de um conjunto de pessoas" (p. 92). Na nossa opinião, esses dois critérios (reflexão crítica sobre a prática e trabalho coletivo) podem ser utilizados, como base, para (re)orientar a utilização que se tem feito do espaço/tempo chamado de Coordenação Pedagógica.

A Coordenação Pedagógica nas escolas públicas do Distrito Federal é um espaço institucional, destinado ao professor/grupo para organizar sua ação pedagógica, isso implica reflexão crítica. Como, a ação pedagógica do professor não ocorre de forma isolada e hermética, isso implica cooperação. Segundo Enguita (2002), o trabalho coletivo em instituições de ensino pode se constituir em uma escola-agregado (em que cada professor cuida do seu trabalho, sem se importar com o trabalho pedagógico do outro); em uma escola-estrutura (em que o primeiro plano é ocupado pelas relações entre os professores, só que essas relações se manifestam essencialmente como uma cooperação passiva e rotineira); ou em uma escola-sistema (em que predominam as metarrelações, implicando na construção de um projeto educativo vivo). Esses estágios de trabalho coletivo não são necessariamente excludentes. Assim, é possível que em uma mesma escola existam grupos de professores que estejam trabalhando em níveis diferenciados de cooperação, como foi o caso do Colégio Público de Ensino Médio (CPEM)[46].

Nesse sentido, é importante que o professor seja um agente reflexivo que (re)constrói, na interação com o outro, em um dado contexto, sua própria identidade. O processo ensino-aprendizagem coordenado em uma abordagem crítica e coletiva, (re)configura o contexto histórico-sociocultural em que está inserido, contrapondo-se,

dessa forma, à ideologia alienante, que “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2004, p. 125). Então, essa reflexividade implica ação conjunta, cooperação, (re)construção social e conseqüente “reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas de forma que elas não se tornem apenas ativismo ingênuo” (Professor-A).

Araújo (2000), em um estudo que fez sobre a Coordenação Pedagógica, destacou:

> a coordenação pedagógica constitui-se como espaço/tempo de oportunização das interações coletivas, individuais. A participação ativa de sujeitos contribui para o fortalecimento de ações que percorrem um trajeto, ora do social ou interpessoal para o individual ou intrapessoal, ora do intrapessoal para o interpessoal (p. 121).

Na atual estrutura da Coordenação Pedagógica, um professor, por exemplo, de Ensino Médio, que possui jornada de trabalho de quarenta horas semanais, permanece trinta horas em sala de aula e possui dez horas para coordenação. Essa coordenação normalmente é escalonada da seguinte forma: coordenação geral, coordenação individual, coordenação por Área.

A coordenação geral, que na escola pesquisada acontece às segundas-feiras em turno contrário ao que o professor leciona em sala de aula, é a oportunidade em que os professores de um turno têm para se reunir, independentemente do componente curricular que ministram. A coordenação individual acontece em dias diferenciados. Nesses momentos, o professor tem a oportunidade de organizar sua estratégia de ação individualmente. A coordenação por Área, que na escola pesquisada acontece às quartas-feiras, é o momento em que os professores se reúnem em três grupos distintos, segundo a área do conhecimento da qual que seu componente curricular faz parte: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas.

Então, em tese, a concepção de uma coordenação reflexiva, plural, coletiva parece ser uma verdade incontestável. Porém, a realidade tem demonstrado uma outra prática. Em nossa experiência, e por meio de conversas com outros

[46]Os nomes das pessoas, da escola e da cidade são fictícios. Assim, neste texto, os professores entrevistados serão identificados como: Professor-A, Professora-B e Professora-C. A escola pesquisada será identificada como CPEM e a cidade onde a escola está localizada será chamada de Nova Esperança.

professores, percebemos que, de uma forma geral, a coordenação tem sido subutilizada, restringindo-se, na maioria das vezes, a cumprimento de obrigações burocráticas e a ocupação do tempo com discussões intermináveis, que pouco, ou quase nada, acrescentam à prática de sala de sala. (Re)alinhar a coordenação pedagógica com sua função precípua foi e é um dos desafios motivadores desse trabalho.

CAPÍTULO 2

A COORDENAÇÃO ATENDE AOS INTERESSES DO PROFESSOR? E AOS DO GESTOR?

Em 1986, quando ingressamos na Fundação Educacional do Distrito Federal (hoje Secretaria de Estado de Educação), sentimos um distanciamento muito grande entre o que fora ministrado na graduação e o que encontramos como realidade na sala de aula. Temos clareza que a formação inicial não é a única culpada por esse distanciamento, a literatura está repleta de trabalhos que demonstram que a formação inicial não consegue, por si só, dar conta de todas as demandas que a sala de aula apresenta. Sentíamos, já no início da carreira profissional, a necessidade de um aperfeiçoamento. Tínhamos, naquele momento, a convicção de que o aprendizado não havia sido concluído com a graduação, entretanto, não encontrávamos esse espaço de formação contínua.

A Coordenação Pedagógica não preenchia essa lacuna, pois, na maioria das vezes, era utilizada para atender a demandas burocráticas, ficando as discussões pedagógicas relegadas a um segundo plano. Os cursos de formação oferecidos eram excelentes, porém, também distanciados da realidade de sala de aula, serviam para aumentar a inquietação, mas não conseguiam apontar caminhos possíveis.

Essa angústia só começou a diminuir quando começamos a participar de encontros regionais e nacionais de reflexões e debates sobre o ensino. Nesses espaços de discussão, percebemos que havia outros professores que também estavam desejosos de compartilhar idéias e construir soluções coletivas.

Foi após um desses encontros que surgiu o Projeto Vivenciando a Química[47], no âmbito do qual um grupo de professores de Química e Ciências de dez escolas do ensino público do Distrito Federal teve a oportunidade de refletir sobre sua prática e de tentar construir soluções coletivas para os problemas evidenciados.

A UnB, por meio do Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química (LPEQ), também contribuiu decisivamente para a consolidação da idéia de que teoria e prática são indissociáveis. Por meio de um atendimento a professores de Ciências e

[47]O Projeto Vivenciando a Química, realizado pelas Faculdades Integradas da Católica de Brasília (hoje, Universidade Católica de Brasília), reuniu professores de Química e de Ciências para debater as dificuldades que evidenciavam em sala de aula e, a partir das necessidades levantadas, propor e executar ações que minorassem ou resolvessem as questões.

de Química, o LPEQ ajudou a criar um grupo de estudos na escola onde lecionávamos na época. Esse grupo de estudos foi responsável pela implantação/implementação de um projeto interdisciplinar que culminava com a exposição dos trabalhos em um momento pedagógico singular.

Quando iniciamos o mestrado, acreditávamos ser possível utilizar a experiência de construção coletiva vivida anteriormente, para efetivar uma nova experiência de Coordenação Pedagógica reflexiva em uma outra escola, em um outro contexto. Os referenciais teóricos, descortinados nas disciplinas estudadas durante o curso, foram fundamentais para vencer as incertezas e alinhavar o projeto de pesquisa.

2.1 – Uma Proposta Coletiva, uma Pesquisa Colaborativa

O espaço escolhido para desenvolver a pesquisa foi o da coordenação geral, pois é o momento em que os professores dos diversos componentes estão reunidos para tratar de assuntos de interesse comum, facilitando a interdisciplinaridade e a ação coletiva. Porém, antes de ser iniciado na escola, o projeto de pesquisa foi apresentado às Instâncias Superiores (Secretaria de Educação, Diretoria Regional de Ensino, Direção da unidade escolar). O objetivo dessas apresentações foi de buscar apoio dos gestores, para que o projeto estivesse alicerçado na parceria entre os atores envolvidos e não fosse interrompido prematuramente. É importante ressaltar que, desde o início, a Direção da escola demonstrou um grande interesse em desenvolver a proposta, apoio muito importante para que as dificuldades naturais do percurso fossem vencidas. Gauche (2001) ressalta a importância desse relacionamento com os gestores, ao escrever que

> a dinâmica interna da escola é construída de inter-relações geradas entre os sujeitos da educação, sendo sua riqueza dependente da trama em que interagem e das combinações possível e fundamentalmente flexíveis às exigências da prática educativa (p. 19).

Após o apoio institucional, o primeiro encontro com os professores da escola foi agendado pela Direção e o convite foi feito aos pesquisadores para apresentar a proposta de trabalho aos professores. Pela amplitude do que se pretendia e pela ansiedade que o novo gera, essa reunião foi bastante tensa e alguns professores tiveram dificuldades em perceber o que se estava propondo. A Professora-C expressou seu sentimento em relação àquele encontro:

> Como eu me senti naquele dia? Eu me senti perplexa. Exatamente pela resistência, pelos (pré)conceitos, (pré)ocupações, isso tudo no sentido de pré mesmo. A pessoa já elabora ali, ela já julga, condena e aplica a pena. Tudo de uma vez. Então, assim, eu fiquei perplexa.

A resistência inicial cristalizou-se em alguns, dissipou-se em outros, como era de se esperar... Vencer a inércia é sempre difícil, ainda mais quando foi construída com base principalmente em experiência feita. Segundo Freire (2004), esse fazer gera um saber ingênuo desprovido da criticidade necessária à autotransformação. Algumas pessoas são mais predispostas a mudanças, outras são mais conservadoras. Não se pode atribuir juízo de valor a isso, umas não são melhores ou piores que as outras. É necessário, entretanto, que se perceba essa dialética e que se trabalhe com afinco na (re)construção da identidade do grupo, ou seja, em uma ação coletiva quase sempre haverá pessoas que estarão abertas e receptivas e pessoas que estarão fechadas e resistentes ao que se propõe, dependendo do nível de consciência de cada um. O Professor-A expressou sua percepção dessa possibilidade com as seguintes palavras:

> Eu acho que a palavrinha certa é essa, eu acho que a identidade do grupo foi reconstruída [...], nesse processo todo houve uma reconstrução, uma reidentificação do grupo. A dinâmica que desenvolvemos para a Coordenação teve um papel muito importante nessa reconstrução.

2.2– O Desenvolvimento do Trabalho: Como foi o Começo

A análise supracitada nos permite perceber que os professores da escola onde se desenvolveu a pesquisa estavam em níveis diferenciados de consciência da

historicidade de grupo. Por isso, a primeira tarefa proposta foi bem geral, o objetivo era de “quebrar o gelo”, aglutinar forças e produzir um material de referência para balizar a ação que o do grupo de pesquisa desenvolveria a partir daquele momento. A seguir, a transcrição da atividade inicial proposta:

> Escreva, em linhas gerais (sem uma revisão sistemática e elaborada), suas percepções a respeito dos temas a seguir. O objetivo é ter um material inicial para uma reflexão sobre as concepções que mais norteiam as ações cotidianas individuais e/ou coletivas dos professores no ambiente escolar.
> 1) Como você concebe:
> a) SER HUMANO?
> b) RELACIONAMENTO?
> c) EDUCAÇÃO?
> d) ENSINO?
> e) APRENDIZAGEM?
> f) RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM?
> 2) Na sua opinião, qual é o papel da coordenação pedagógica?
> 3) Na sua opinião, qual é a relação entre a coordenação pedagógica e a formação contínua do professor?
> Escreva (em ordem decrescente de importância) uma lista contendo pelo menos cinco atividades que ajudam a manter/aumentar a qualidade da coordenação pedagógica e cinco outras que contribuem para minar/diminuir a qualidade da coordenação pedagógica.

Em um primeiro momento, as respostas foram dadas individualmente, registradas pelo próprio professor. Em um outro encontro, os professores se reuniram em pequenos grupos, formados por afinidade, para debater as idéias de cada um e tentar construir uma posição para o grupo-afinidade.

Após esses encontros iniciais e as discussões advindas, inclusive em encontros com todo o corpo docente da escola, o grupo-colaborativo[48] redigiu um texto que foi apresentado aos demais professores da escola e que serviria de referência (texto colaborativo) para os trabalhos da coordenação pedagógica dos professores regentes no matutino, a partir daquele momento. Nesse texto colaborativo (transcrito mais a frente neste texto) foram levantadas concepções iniciais a respeito do trabalho pedagógico da escola. Ao produzir o texto colaborativo, o grupo de professores decidiu trabalhar na busca de soluções para as deficiências identificadas e para o aprimoramento dos aspectos positivos

[48]Nesse texto, chamamos de grupo-colaborativo o grupo de professores que se dispôs a participar da pesquisa colaborativa. Foi constituído por: professores voluntários da escola que estavam em regência pela manhã e coordenavam no período da tarde; eu, professor de outra escola pública e aluno do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências da UnB, o meu orientador, representantes da Direção da escola e assistente pedagógica.

evidenciados. O professor-A diagnosticou a CP antes do início do projeto de pesquisa, da seguinte forma:

> Bom... na verdade, acho que nem eu nem ninguém estava satisfeito com aquela situação. Era uma situação que incomodava todo mundo. Incomodava, porque era uma Coordenação infrutífera, era uma Coordenação que você não via resultado. Você vinha pra cá e a discussão era sempre a mesma. Aquela discussão infrutífera em cima de documentos burocráticos, em cima de preenchimento de diário. Você não tinha uma proposta objetiva, que ajudasse no seu trabalho de sala de aula.

Então, a grande pergunta que inquietava naquele momento o grupo-colaborativo era o que fazer com uma coordenação que não satisfazia ao professor e também desagradava ao gestor? Uma resposta rápida a essa pergunta talvez em caminhasse para a extinção desse espaço/tempo de coordenação. Uma resposta mais pensada talvez encaminhasse para o resgate da finalidade desse espaço/tempo único de reflexão/ação...

Em vez de ficar lastimando as impossibilidades, o grupo de professores decidiu investir nas possibilidades. Foi assim que durante o encontro que consolidou o texto colaborativo, surgiu a discussão sobre como e quem conduziria as reuniões de Coordenação Pedagógica daquele momento em diante. Naquela ocasião, a modulação[49] da escola contemplava a figura de apenas um coordenador pedagógico para todos os turnos, assim, a assistente pedagógica estava desempenhando as funções de assistente e auxiliando o coordenador. Surgiu então, durante a discussão em grupo, a idéia de se fazer uma gestão coletiva da coordenação. Em vez de se ter um responsável pelo direcionamento dos encontros, uma parte do grupo-colaborativo seria co-responsável pela caminhada que se iniciava (esse subgrupo foi chamado de grupo-piloto). A escolha democrática e voluntária dos integrantes do grupo-piloto ajudou a acomodar as tensões iniciais e as disputas de poder. O grupo-piloto inicial ficou constituído por: dois professores de Filosofia, uma professora de Português, um professor de Biologia, uma professora de Física, um professor da Parte Diversificada, um membro da Direção e dois pesquisadores (eu e meu orientador).

[49]Sistema de distribuição de carga horária e de turmas. Não era possível ter mais de um coordenador pedagógico se alguma sala de aula estivesse sem professor regente.

O grupo-piloto era co-responsável por (re)orientar a caminhada do grupo, trazendo sugestões de encaminhamentos para as decisões resultantes dos debates que aconteciam na coordenação pedagógica. O grupo-piloto era co-responsável também por negociar/garantir que as decisões tomadas fossem executadas e (re)avaliadas, para que os ajustes e/ou mudanças fossem efetuados conforme o projeto ia sendo construído. Outra característica do grupo-piloto foi sua mutabilidade em relação a sua composição. Alguns componentes permaneceram até o final, outros foram substituídos ao longo do processo (sempre de forma voluntária e democrática). O caráter não-definitivo do grupo-piloto foi importante para que se percebesse que a responsabilidade não era de apenas de alguns, mas de todos os professores envolvidos na Coordenação Pedagógica.

A primeira tarefa do grupo-piloto foi tentar planejar/organizar como seriam desenvolvidas as atividades da Semana Pedagógica do ano seguinte. A sugestão de planejamento foi amplamente discutida e os (re)ajustes necessários foram feitos. O planejamento foi aprovado pelos diversos segmentos envolvidos e, em seguida, houve uma pausa para o recesso de natal e férias coletivas.

Durante o período de férias houve mudança na Direção da escola. Como já havia um planejamento discutido previamente, era necessário obter o aval do novo diretor para que o projeto não sofresse descontinuidade. O encontro com o novo diretor foi bem produtivo. Não só ele entendeu a idéia de resgate da Coordenação Pedagógica, como se colocou à disposição para ajudar no encaminhamento do projeto.

Na Semana Pedagógica, houve a discussão/ajuste do texto colaborativo, cujo conteúdo integral é transcrito a seguir:

> Concebemos ser humano como pessoa inacabada – portanto em construção – e única, dotada de inteligência, habilidades, emoções, cultura, educação, aptidões, capacidade racional-emocional para interagir e modificar o ambiente em que vive e tomar decisões. Sendo intrinsecamente social, o ser humano tem no relacionamento a convivência com as diferenças – resultando em conflitos naturais –, a comunicabilidade e a ação/interação de pessoas que buscam harmonia e cooperação.
> Concebemos Educação como o desenvolvimento pleno do ser humano dentro de grupos sociais – a começar do ventre –, processo ensino-aprendizagem que dura a vida inteira, do qual resulta a cidadania.

> Definimos o processo ensino-aprendizagem como a construção e a vivência demonstrativa de conhecimentos, ou seja, a relação que se estabelece com o conhecimento, por meio da prática social, resultando na mudança de atitudes e comportamentos e no desenvolvimento de autonomia. Trata-se de processo de interação entre educador e educando, na construção do conhecimento, na qual o professor busca meios para melhorar a troca de conhecimentos, sendo indissociáveis o ensino e a aprendizagem. Entendemos que, nesse processo, há que se refletir sobre a constatada descontinuidade que caracteriza a passagem de um ano para outro, no atropelo de alunos, com desrespeito à diversidade inerente, fruto das determinações dos gestores e do modelo que o professor possui do que seja seu papel, do aluno e do próprio processo. Entendemos que na interação social estabelecida no processo ensino-aprendizagem, sempre há aprendizagem, mesmo que não a esperada, isto é, o planejamento e as condições estabelecidas não resultam necessariamente na aprendizagem esperada, que requer esforço e trabalho para ser gerada.
> Sobre o papel da coordenação pedagógica, entendemos que ela é o espaço destinado a troca de experiências, discussão dos problemas vivenciados pelos professores, debates sobre técnicas de ensino e interação de meios e métodos. A coordenação pedagógica é uma forma de estimular a pesquisa e o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores, ou seja, a formação contínua dos professores, embora se possa questionar se tem efetivamente acontecido em termos de reflexão por parte de todos.
> Em nossa percepção, são os seguintes os fatores/atividades que ajudam a manter e aumentar a qualidade da coordenação pedagógica: compromisso; discussão de propostas viáveis; proposição de trabalho (objetivos e metas); estudo; pontualidade; constância; bom relacionamento e entrosamento do grupo; e diálogo.
> Já o que ajuda a minar e diminuir a qualidade da coordenação pedagógica são: as discussões de assuntos desnecessários; a falta de compromisso; as conversas paralelas; a falta de projeto; a sua existência apenas para transmitir recados e determinações de ações, nem sempre compatíveis com a realidade da escola, por parte das instâncias superiores; a burocracia; a falta de objetivos; a falta de assiduidade; os desestímulos; e a desvalorização do grupo de trabalho. (Nossas concepções sobre ser humano, relacionamento, educação, processo ensino-aprendizagem e coordenação pedagógica [versão resultante de análise por parte do grupo, na tarde de 7/3/2005]).

O texto colaborativo serviu de referência inicial para as ações pedagógicas que o grupo-colaborativo desenvolveu na escola. Dessa forma, o grupo-colaborativo discutiu e definiu um caminho para seguir na busca da construção do projeto educativo, sabendo que esse deveria ser resultante de uma ampla discussão. Por isso, é importante ressaltar que os encontros eram abertos, as pautas do(s) encontro(s) era(m) definida(s) por todos os presentes e as tarefas divididas pelos participantes. A cada passo, de tempo em tempo, o processo era (re)avaliado e,

quando necessário, adaptado ou mudado, não havia um “trilho” a ser seguido aprioristicamente, pelo contrário, o grupo-colaborativo ia construindo “trilhas”, na medida em que as discussões/decisões/ações/avaliações iam sendo efetivadas.

A constante rotatividade de professores na escola não alterou a práxis do grupo-colaborativo, porque rever, retomar, rediscutir foi fazendo parte do próprio fazer pedagógico. Essas retomadas são importantes para que a própria história do grupo ratifique as ações efetuadas e a consciência dessa historicidade autentique a identidade de grupo que vai sendo formada na medida em que as atividades são planejadas/executadas/(re)avaliadas.

A presença de opositores ao projeto também foi salutar para a construção da identidade do grupo-colaborativo, pois a cada nova explicação, a cada novo questionamento, o grupo-colaborativo se fortalecia na busca de referenciais que autenticassem as ações que estavam sendo efetivadas. O trecho a seguir foi retirado de um diálogo entre os professores que discutiam sobre essa resistência:

> O interessante é que houve um embate aqui. Nesse embate, quem levou a melhor foi quem queria discutir. Como quem levou a melhor foi quem queria a pesquisa, a coisa está caminhando. Mas, poderia ter acontecido o contrário, aí, a coisa estaria emperrada.

As demandas burocráticas inevitáveis no processo não foram suficientes para impedir o desenvolvimento do projeto. Quando se precisava interromper a seqüência, utilizava-se essa pausa como um tempo de consolidação de idéias e de retroalimentação. A prática de sala de aula também interferiu positivamente na construção da identidade histórica do grupo, pois as demandas da sala de aula eram também discutidas nesse período.

A (re)organização do trabalho pedagógico da escola foi um marco significativo para a consolidação do trabalho. As atividades que representavam ativismo foram redimensionadas ou substituídas, conforme os debates coletivos determinavam. As atividades que representam uma ação reflexiva foram redimensionadas ou aperfeiçoadas para se adequarem ao novo perfil que o grupo de professores estava definindo para a escola.

O espaço para o coordenador pedagógico foi (re)conquistado pelo projeto educativo que emergiu do trabalho realizado e as três áreas do conhecimento foram alcançadas com a presença do coordenador pedagógico.

CAPÍTULO 3

QUE AÇÕES FORAM PLANEJADAS, EXECUTADAS E (RE)AVALIADAS PELO GRUPO-COLABORATIVO DURANTE O PROJETO?

Para que a formação contínua tenha uma amplitude coerente com a complexidade do trabalho de sala de aula, é necessário que o espaço/tempo da Coordenação ofereça oportunidade para que o professor desenvolva habilidades e competências no que se refere ao planejamento, execução e (re)avaliação. Assim, para que a Coordenação Pedagógica seja um espaço de ação reflexiva e que contribua efetivamente com a formação contínua do professor, é necessário dar voz ao professor e estabelecer um espaço onde suas opiniões e anseios sejam levados em conta. Nesse entendimento, Maldaner (1997) colabora quando escreve que

> mais do que continuar a estudar as crenças, idéias e pensamentos dos professores, temos de trabalhar as condições de ensino e aprendizagem de um determinado conhecimento junto a um determinado segmento social, representado por uma certa escola. A profissionalização dos professores seria, então, esse assumir de uma escola datada e localizada, sobre a qual os professores se debruçariam, criando um Projeto Pedagógico de Escola coerente que se concretizaria nas salas de aula e em cada matéria ou campo de conhecimento a ser trabalhado (MALDANER, 1997, p. 75-77).

Buscando a consolidação desse espaço, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, o grupo-colaborativo teve a oportunidade de experimentar essa faceta indispensável da formação contínua ao promover as seguintes ações: Leitura Reflexiva, Projeto Nova Esperança, Projeto Educativo, (Re)estruturação da coordenação pedagógica e (Re)organização pedagógica,.

3.1– A Leitura Reflexiva

Uma das ações que o grupo-colaborativo implementou foi a leitura de livros e/ou textos para a fundamentação teórica das ações que seriam desenvolvidas. Essa decisão foi responsável por uma sensível mudança qualitativa nas discussões que eram realizadas na coordenação. Antes do início das leituras reflexivas, na maioria das vezes, os debates estavam alicerçados em experiências feitas, conforme diz Paulo Freire "um saber de experiência feita". Sendo assim, quando alguém se referia ao trabalho de outro, esse outro normalmente recebia aquela fala como sendo pessoal... Quando as leituras foram iniciadas, o foco deixou gradativamente de ser o pessoal e passou a ser o trabalho coletivo que se estava propondo. Essa mudança possibilitou (re)avaliações muito profundas e construtivas, sem provocar quaisquer melindres aparentes.

O primeiro livro sugerido e acatado pelo grupo para a leitura foi "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire. No início, as leituras tomaram um tempo maior do encontro, mas, conforme a identidade do grupo-colaborativo foi se evidenciando, o tempo para a leitura e discussão foi dosado e possibilitou o desenvolvimento de outros projetos. Sobre essa atividade os professores da escola que foram entrevistados disseram:

> Agora as conversas paralelas durante a Coordenação diminuíram. É, diminuiu e eu percebo, às vezes... se num momento... A conversa paralela agora acontece, mas acontece em relação ao que está se passando. É conversa paralela conectada. É engraçado. Porque antes era aquele bate-papo, aqueles desenhos, folhear revistas e tal. Hoje não. Hoje ela acontece, mas ligada ao que se está discutindo (Professora-B).

> Assim, líamos trechos ou capítulos do livro em casa e depois fazíamos uma reflexão sobre o material estudado durante a Coordenação. Criamos o hábito de leitura (Professor-A).

> Hoje, você não tem um professor que esteja fora da Coordenação Pedagógica por dizer que "ah...não concordo", não, não tem. Se você vê um professor fora da Coordenação Pedagógica, é um cara que está muito atolado lá com seus diários, com a secretaria. O cara vai

> lá e faz lá. Entende? Então, é um caso que não tem nada a ver. Isolado. Então, eu acho que esse é outro ganho muito grande desse modelo de Coordenação que a gente conseguiu desenvolver na escola (Professor-A).

3.2 – O Projeto Nova Esperança

Logo no início das discussões sobre os textos de Paulo Freire, o grupo-colaborativo sentiu a necessidade de se envolver em uma ação que nascesse da coordenação pedagógica. O anseio foi analisado pelo grupo-piloto que era o responsável por tentar viabilizar as necessidades do grupo-colaborativo e, durante a discussão, surgiu a idéia de se fazer um trabalho coletivo que envolvesse todos os professores e alunos do turno da manhã.

O grupo-piloto levou a idéia para o grupo-colaborativo que aprovou a realização do Projeto Nova Esperança. O texto a seguir reflete o pensamento do grupo-colaborativo naquela ocasião:

> Se apenas agimos coletivamente, sem fundamentação, ficamos no tão falado ativismo. Se apenas teorizamos na Coordenação, sem ações concretas resultantes, ficamos no tão falado blá-blá-blá. Precisamos manter a coerência interna da Coordenação, buscando fortalecer o "caminhar consciente", a fundamentação teórica, o planejamento conjunto e a avaliação coletiva. Entretanto, precisamos, também, garantir a coerência externa (intervenção na sala de aula), evidenciando a fundamentação conceitual, o planejamento participativo e a avaliação feedback. Se nossa proposição for capaz de alcançar essa dimensão, teremos alcançado nosso objetivo (Texto discutido/produzido pelo grupo-piloto no dia 02/05/05).

O Projeto Nova Esperança consistia em estimular os alunos a estudar a cidade de Nova Esperança. Na verdade, foi constatado que muitos alunos da escola eram moradores de cidades circunvizinhas e que até mesmo alguns professores não conheciam tão bem a cidade em que moravam. Parte da discussão inicial entre os professores do grupo-piloto, está registrada a seguir:

> -O que nós vamos propor precisa ser alguma coisa relevante pra a escola...
> -É, precisa responder a uma necessidade de sala de aula...
> -Nossa tarefa é imaginar uma ação coletiva que inclua todas as disciplinas. Enquanto a ação estiver acontecendo, a CP estará monitorando a ação e fazendo as mudanças necessárias...
> -O tema precisa ser desenvolvido em contexto com a sala de aula...
> -Precisamos lembrar que são 14 turmas de terceiro ano e 12 turmas de segundo ano...
> -É muita gente...
> -Nas atividades aqui na escola, às vezes, a preocupação maior é com a estética...
> -A ornamentação bonita, tudo bonito... mas o conteúdo às vezes deixa a desejar...
> -É uma questão da geração... essa geração pensa em estética...
> ...
> -Então nós temos que propor uma pesquisa e a culminância ser a apresentação da pesquisa que os alunos fizeram...
> -Os alunos fariam a parte da pesquisa no segundo bimestre e apresentariam no terceiro...
> -Mas que tema seria?...
> -Tecnologia... Podia ser o tema tecnologia, que está na moda e todas as disciplinas podem desenvolver um trabalho...
> -Podíamos consultar os alunos sobre quais subtemas queriam desenvolver...
> -Os professores veriam quais dos subtemas estão em conexão com o conteúdo que eles estão trabalhando...
> -Assim, os professores estariam envolvidos na atividade todo o tempo... Estariam fazendo o trabalho e pensando sobre ele...
> [...]
> -Deixe-me dar uma idéia... que tal “conheça sua cidade”? Tem gente que não conhece Nova Esperança... O impacto ambiental...
> -Então, mudando um pouco o foco de tecnologia... Já que a Gincana vai trabalhar o tema meio ambiente... A gente poderia montar a ação interdisciplinar sobre o tema Nova Esperança...
> -Não seria só meio ambiente... Seria a cidade como um todo...
> -Quanta gente que mora aqui há anos e não conhece os parques de Nova Esperança...
> -Fora os alunos que não moram aqui e estudam aqui no CPEM...
> (ES-09a/EGP-02/21032005/TM01,02,03,04,08).

A idéia foi levada para as salas de aula e os alunos deveriam sugerir o que gostariam de pesquisar dentro da cidade de Nova Esperança. Após coleta dos temas sugeridos pelos alunos, os professores se reuniram para verificar quais temas se encaixavam com os assuntos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula. Cada professor pôde, a partir das sugestões dos alunos, escolher o tema que iria trabalhar – ou por afinidade com o tema ou porque o tema estava direta ou indiretamente relacionado com o conteúdo que estava ministrando.

Os professores se organizaram com as turmas e elaboraram um cronograma e uma estratégia de ação. Professor e alunos definiram o que pesquisar, como pesquisar. Nas coordenações, os professores apresentaram para os colegas o que estava sendo feito por seus alunos. Esse foi um espaço de trocas de experiências e sugestões. No final, cada turma definiu a forma de apresentação da pesquisa realizada. A culminância aconteceu com a apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas numa multiplicidade de formas e idéias, extraordinária oportunidade de democratização do saber.

No encontro de avaliação do "Projeto Nova Esperança" aspectos positivos e negativos foram levantados. Uma ação por ser pensada coletivamente não possui a garantia de que alcançará todos os objetivos propostos, Fullan & Hargreaves (2000) acreditam que "as culturas de colaboração têm conseqüências imprevisíveis" (p. 76). Queremos destacar apenas um registro em nosso diário de campo: "trabalhei com uma turma que é considerada das mais apáticas e dispersas da escola. Entretanto, nesse projeto, a turma se empenhou muito e ficou com a segunda melhor avaliação de toda a escola!".

3.3 – O Projeto Educativo

Desde os contatos iniciais para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, havia um forte anseio no coração dos gestores para que o projeto educativo da escola alcançasse a dimensão que Ferrari (2006) evidenciou ao escrever:

> É importante ressaltar que a proposta pedagógica é a forma pela qual se exerce a autonomia da Instituição Educacional [...] Devemos lembrar que a proposta pedagógica só será eficaz se for fruto de uma ação reflexiva e coletiva [...] É relevante registrar que a Proposta Pedagógica caracteriza-se numa construção contínua, flexível, englobando toda a ação da Instituição Educacional [...], mas é bom lembrar que exige responsabilidade e controle, pois implica não só satisfação de direitos, mas também cumprimento de objetivos e deveres. (p. 04-06).

Mas como seria possível isto? Que outro momento poderia ser utilizado nessa tarefa senão o da Coordenação Pedagógica nos moldes que estava acontecendo na escola?

As próprias reflexões do grupo-colaborativo reforçavam o anseio de construção coletiva do projeto educativo. A leitura reflexiva, como dissemos anteriormente, possibilitou (re)avaliações muito profundas e construtivas. Os professores que participavam do grupo-colaborativo não estavam mais satisfeitos em apenas "fazer alguma coisa", estavam buscando sentido e significado para o que faziam. Nesse encontro, uma professora afirmou:

> precisamos rever todas as nossas atividades, acho que estamos fazendo muita coisa sem uma objetivação (Frase registrada no diário de campo).

No início, as leituras tomaram um tempo maior do encontro, mas, conforme a identidade do grupo-colaborativo se evidenciava, o tempo para leitura e discussão foi dosado e possibilitou o desenvolvimento de outros projetos. E, à medida que essa consciência foi/está tomando corpo no grupo, a autonomia foi/está se concretizando nas ações coletivas produzidas. A ação reflexiva tem ajudado a comunidade escolar a tecer um projeto educativo comum e tem transformado a Coordenação Pedagógica em um lócus privilegiado de formação contínua para o grupo de professores.

> Eu acho que a mudança de comportamento das pessoas. Sim, posso dar exemplo. Uma determinada Professora que sempre criticava e fazia piada e de repente ela percebeu que não tinha mais espaço pra isso, a dinâmica da escola era outra. Eu chamo de dinâmica o projeto educativo, os acontecimentos, as ações dentro da escola. Então, nós podemos definir assim com muito mais facilidade, essas ações. Nesse segundo bimestre, a gente já viu a diferença. É lógico que a coisa é crescente. Começou e vem vindo. Ah... a gente percebe agora a tranqüilidade na cabeça das pessoas. Até as coordenadoras que, assim, no início estavam muito sem saber o que fazer... pra que lado vai... agora já conversam com o grupo. As áreas já estão se misturando, a proposta de trabalhar a avaliação por Área. A questão da avaliação, do desenvolvimento do Projeto, quais os sistemas que foram definidos no início do ano. Então, isso tem trazido muita tranqüilidade em termos das ações (Professora-B).

> Destaco aqui o relato de uma professora ao ser sondada para se candidatar a coordenadora: “Não posso aceitar, pois vou me aposentar dentro de um ou dois anos e quero fechar com chave de ouro, depois da leitura que fizemos de Paulo Freire, a Educação tem jeito”. Estamos no momento voltando as atenções para o segmento alunos e pais, construindo conjuntamente cada ação educativa (parcerias). Vale, ainda, dizer que muitos resultados foram alterados, em termos de rendimentos. Por exemplo, o número de dependência reduziu-se a aproximadamente 50% em relação ao ano anterior. Classificamos-nos como 4º colocado no ENEM. Aprovamos mais de cem alunos nos vestibulares, inclusive UnB (fragmento de um texto utilizado na preparação da minuta do projeto educativo da escola).

3.4 – A (Re)estruturação da Coordenação Pedagógica e a (Re)organização Pedagógica

Para atender a todas essas demandas das ações reflexivas coletivas, era necessário que, a própria Coordenação Pedagógica fosse reestruturada pelo grupo-colaborativo. O texto a seguir é um fragmento de um diálogo ocorrido em um dos encontros de CP.

> - Nós temos coisas urgentes para resolver, podíamos partir logo para a prática. Fazer o que vocês querem e partir para os nossos problemas.
> - As vezes a gente só quer resolver o problema da gente, mas eu estou insistindo para que possamos avançar e começar a pensar no coletivo. Se a gente ficar só apagando incêndio, não há planejamento.
> - Nós já temos um projeto educativo.
> - Não houve discussão ampla sobre o projeto educativo que está aqui.
> - O projeto educativo está bonito no papel, mas na prática a gente sabe que não é assim... Cada um está fazendo as coisas sozinho...
> - Quando a gente se nega a discutir certas coisas aqui na Coordenação, eu fico vendo que é só para as coisas continuarem assim como estão... as gavetinhas fechadas. Por quê? Se a gente começar a discutir idéias, as coisas vão mudar e certos professores vão perder seu status.
> - A gente nunca discute, porque sempre tem alguma coisa para fazer... é questão de tomar decisões.
>
> -Eu acho que nesse clima que o grupo está agora, ele aceita...
> -Cada semana um novo pequeno texto... um novo debate... quem sabe a gente não vai aos poucos mudando nossa mentalidade...
> -Não se iluda... Há quem mine por trás...

> -Nesse momento, o grupo resistente está com menos força... porque perdeu na argumentação...
> -Então, vamos trabalhar mais, vamos fortalecer a colaboração para que a caminhada não retroceda no futuro...
> -Eu acho que é por aí... trazer pequenos textos e ser mais objetivo...
> -Então, vamos propor para o grupo-colaborativo que a CP tenha essa dinâmica: leitura reflexiva, projetos da escola, assuntos específicos...

Para atender as demandas das ações reflexivas coletivas, era necessário que, a própria Coordenação Pedagógica fosse reestruturada pelo grupo-colaborativo.

Esse debate também foi muito importante para quebrar a idéia que a UnB traria as soluções prontas para os professores executarem. A nova dinâmica da Coordenação promoveu uma reestruturação em seus momentos. Essa reestruturação foi e é viva, não se deu de uma hora para outra, mas foi e é fruto das reflexões que o grupo-colaborativo fez e está fazendo. Nesse sentido, não pretende ser eternizada, isso seria engessá-la e privá-la de autotransformar-se. A (re)estruturação não pressupõe que outros grupos de outras escolas estejam fazendo alguma coisa errada. Pelo contrário, talvez outros grupos estejam mais adiantados na consciência de sua historicidade do que esse grupo, mas os momentos de nossa coordenação estão servindo para que o grupo-colaborativo escreva a sua própria história (auto)educativa. Sendo assim, enquanto escrevemos nossa história, queremos compartilhar idéias:

1) momento de leitura reflexiva;
2) momento de discussão dos projetos coletivos;
3) momento de (re)avaliação e (re)definição de estratégias.

O grupo-colaborativo também sentiu necessidade de dar significado a cada projeto que era desenvolvido na escola. Pensando sobre que atividades eram essenciais para o bom funcionamento do fazer pedagógico, os professores decidiram:

1) trabalhar com um tema gerador para o ano – Esse tema gerador seria dividido em subtemas bimestrais e para cada um haveria uma atividade interdisciplinar sendo desenvolvida;

2) as atividades interdisciplinares seriam coordenadas pelas áreas do conhecimento e todos os professores seriam responsáveis por sua execução;

3) os critérios de avaliação para cada evento seriam amplamente discutidos nas coordenações e as decisões respeitadas pelo grupo.

> Porque a gente percebe a própria questão da definição de projetos. Eu falo, assim, que a gente nunca vai ter aquele momento que você vai dizer que agora tudo está pronto e acabado, agora podemos sentar, cruzar os braços, estamos descansados, porque eu acho que ação reflexiva é isso. A cada dia nós temos uma clientela nova, um aluno novo, que chegou, agora a gente está com a escola inclusiva e é coisa nova e a gente tem que está discutindo, debatendo... (Professora-B).

CAPÍTULO 4

E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR? DEVE OCORRER SOMENTE EM OUTROS ESPAÇOS OU A PRÓPRIA COORDENAÇÃO É UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO POR EXCELÊNCIA?

A sociedade atual é caracterizada, entre outras coisas, pela velocidade com que as informações circulam. Segundo Ferreira (2003), "pela rapidez que as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) proporcionaram a toda a humanidade, o quadro de referência de todos mudou", tal desenvolvimento "tem levado ao uso indiscriminado da tecnologia em suas potencialidades técnicas, em detrimento de suas virtudes científicas, culturais e pedagógicas" (p. 22-23).

Essa velocidade também influencia a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a formação contínua. Ferreira (2003) percebe isso ao escrever:

> Assim, a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando às necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada uma exigência. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, pela própria evolução, produziu também o "não-trabalho" (p. 22).

Outro aspecto a considerar sobre a intensa circulação de informações é a globalização. A cada dia estamos interagindo mais rapidamente com o mundo. Para Ferreira (2003), "o processo de globalização é, portanto, entendido como a intensificação das relações sociais que ligam localidades" (p. 34). O professor que não estiver sintonizado criticamente com essas mudanças estará inabilitado para o trabalho que se espera dele, qual seja o de promover uma educação autotransformadora. Ferreira (2003) acrescenta ao processo de formação a perspectiva coletiva:

> considero importante conceber a formação continuada e a gestão da educação no mundo globalizado como um "acontecimento ético", isto é, uma educação para o nascimento e a percepção do outro como

> uma radical novidade [...] Uma educação concebida como configuração da identidade através da narrativa e da relação com o outro, como um ato de hospitalidade, de acolhida e de recebimento. (p. 39)

Então, nessa perspectiva coletiva, professor(es) e pesquisador(es) se unem para refletir sobre a própria prática, problematizar as situações, propor, executar e avaliar soluções. Esse exercício da práxis deve permear a formação contínua do professor, para que de maneira coletiva, consciente e comprometida possa (re)interpretar a realidade e contribuir para transformação.

> esse contato com as idéias de Paulo Freire e outros pesquisadores da Educação e, ainda, a convivência com o Professor Elias e, eventualmente, com o Professor Gauche, me incentivaram a buscar uma formação continuada na pós-graduação. Então, participei da seleção para o Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, no início de 2006. Atualmente, sou mestrando e minha hipótese de trabalho se relaciona à capacidade da formação continuada promover transformações na prática do professor em sala de aula (Professor-A).

Na proposta construída pelo grupo-colaborativo, a problemática de pesquisa emerge da vivência da equipe. O projeto de formação é desenvolvido no próprio fazer pedagógico do grupo de professores, quando esses se debruçam sobre um problema real e procuram encontrar soluções para esse problema à luz de uma teoria inspiradora.

Nesse projeto, a formação continua do professor foi contemplada na construção da historicidade do grupo. Sendo assim, a própria (re)interpretação coletiva da dinâmica de sala de aula promovida no espaço da coordenação pedagógica pode ser utilizada como formação contínua, com possibilidade de acompanhamento institucional e certificação.

> Antes [...] era uma Coordenação infrutífera, era uma Coordenação que você não via resultado [...] A Coordenação Pedagógica, hoje, está mais objetiva [...] Eu acho que Coordenação Pedagógica reflexiva é aquela que não fica só na teoria e nem aquela que prega só a prática de sala de aula, mas aquela Coordenação que pensa, que idealiza, que planeja e que depois executa e, ao mesmo tempo que executa, reflete sobre o que está fazendo (Professor-A).

CAPÍTULO 5

PERSPECTIVAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – UMA VIVÊNCIA QUE PODE SUBSIDIAR TANTAS OUTRAS...

Muitos centros de excelência desenvolvem pesquisas da maior importância para o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa nessa área tem se desenvolvido muito e a cada ano, novos especialistas, mestres, doutores, pós-doutores são acrescentados à Área do Ensino. Entretanto, apesar disso, o dia-a-dia de sala pouco tem se desenvolvido, se comparado à quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos. Por que isso acontece?

Inúmeras razões poderiam ser levantadas. Poderia ser desinteresse do professor, poderia ser falta de acesso a essas informações, poderia ser a linguagem hermeticamente fechada de que a Academia faz uso... Nós frisaremos que a maior parte dessas pesquisas é sobre o professor ou sobre o trabalho do professor. Quando a pesquisa é, exclusivamente, sobre o professor e seu lócus de trabalho, o pesquisador coleta informações in loco. Todavia, essas informações serão processadas no ambiente acadêmico e, dificilmente, os resultados da pesquisa realizada retornarão aos professores. Para nós, essa é uma das razões pelas quais as pesquisas realizadas não produzem transformações no que-fazer pedagógico do professor.

Para diminuir essa lacuna entre a pesquisa e a ação docente, optamos por trabalhar de maneira colaborativa com os professores. A pesquisa colaborativa é um ramo da pesquisa-ação, onde, no nosso caso, os professores são também agentes na pesquisa. Entendendo assim, a pesquisa colaborativa é uma pesquisa com os professores e não sobre os professores. Mais que um jogo de palavras, a realidade da pesquisa colaborativa aproxima o professor da pesquisa e a pesquisa do professor, no processo reflexão-ação.

Se entendermos que o magistério é um momento privilegiado de reflexão, então, a pesquisa colaborativa ajudará muito na formação contínua do professor. Participando de uma pesquisa com essas características, o professor não precisará se ausentar de seu local de trabalho para produzir academicamente. Estudando e debatendo no e sobre o seu próprio ambiente de trabalho, o professor, em parceria

com o pesquisador, vai aprimorando sua prática, refinando seu referencial teórico e construindo coletivamente um projeto educacional contextualizado e conectando com a sua realidade. Não se pode pensar em reducionismos, ou seja, não se pode imaginar a extinção dos cursos avulsos. Dentro de certo contexto, eles desempenham um importante papel no aprimoramento da consciência do professor. Por outro lado, não se pode limitar a formação contínua do professor a um ambiente totalmente alheio ao seu ambiente de trabalho. Há de se caminhar em uma perspectiva holística, onde professor tenha a oportunidade de refletir sobre sua prática, tanto no contexto imediato, quanto em um contexto ulterior.

Quando perguntada sobre a importância dos pesquisadores conservarem uma postura com base nos elementos supracitados, a Professora-B assinalou: “o grupo de professores não aceita imposições, se vocês trouxessem uma idéia acabada... ia haver boicote”. O Professor-A, também, foi enfático: “no início, os professores acharam que era mais um da Universidade que vinha fazer pesquisa sobre eles. ‘Mais um que vem trazer coisas prontas para a gente testar e arrumar dados pra fazer a dissertação’”. A Professora-C completou o coro, sendo categórica:

> Se tivesse tido outra postura, vocês não estariam mais aqui! Ou então, seria aquela pesquisa feita de bastidor, sem a participação efetiva. Acho que a postura de vocês foi importantíssima, até para que as pessoas conseguissem entender que não era uma intervenção.

Por isso, a Coordenação Pedagógica mostra-se como um importante espaço de formação. Nela, o professor pode, ao refletir juntamente com outros professores e pesquisadores, se tornar capaz de não apenas perceber sua realidade com mais propriedade, mas, também, ser capaz de extrapolar essa realidade, alçando vôos maiores. Quando professores, coordenadores, pesquisadores, diretores se reúnem para interpretar a realidade vivenciada no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, um projeto educativo começa a se forjado no diálogo, na pluralidade de idéias, no exercício da cidadania e no comprometimento da co-responsabilidade. Contemplar a formação contínua do professor por meio da pesquisa colaborativa é um caminho que pode ajudar a romper com o paradigma empirista-positivista e estabelecer uma ação reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, I. A. Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. 2000.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: Barbosa Raquel L. L. (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ENGUITA, M. F. Organização escolar e modelo profissional. In: FERREIRA, Naura S. C.(org). Fomação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educar em Tempos Incertos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FERRARI, E. M. M. Roteiro para elaboração de Proposta Pedagógica / Eliana Moysés Mussi Ferrari – Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2006.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GAUCHE, Ricardo. Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor. 2001. 212f. Tese (doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

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.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO COLABORATIVO

Nossas concepções sobre
ser humano, relacionamento, educação, processo ensino-aprendizagem* e *coordenação pedagógica

PROFESSORES DO CPEM
Nova Esperança, 10 de fevereiro de 2005

[versão resultante de análise por parte do grupo, na tarde de 7/3/2005]

Concebemos **ser humano** como pessoa inacabada – portanto em construção – e única, dotada de inteligência, habilidades, emoções, cultura, educação, aptidões, capacidade racional-emocional para interagir e modificar o ambiente em que vive e tomar decisões. Sendo intrinsecamente social, o **ser humano** tem no **relacionamento** a convivência com as diferenças – resultando em conflitos naturais –, a comunicabilidade e a ação/interação de pessoas que buscam harmonia e cooperação.

Concebemos **Educação** como o desenvolvimento pleno do ser humano dentro de grupos sociais – a começar do ventre –, processo ensino-aprendizagem que dura a vida inteira, do qual resulta a cidadania.

Definimos o **processo ensino-aprendizagem** como a construção e a vivência demonstrativa de conhecimentos, ou seja, a relação que se estabelece com o conhecimento, por meio da prática social, resultando na mudança de atitudes e comportamentos e no desenvolvimento de autonomia. Trata-se de processo de interação entre educador e educando, na construção do conhecimento, na qual o professor busca meios para melhorar a troca de conhecimentos, sendo indissociáveis o ensino e a aprendizagem. Entendemos que, nesse processo, há que se refletir sobre a constatada descontinuidade que caracteriza a passagem de um ano para outro, no atropelo de alunos, com desrespeito à diversidade inerente, fruto das determinações dos gestores e do modelo que o professor possui do que seja seu papel, do aluno e do próprio processo. Entendemos que na interação social estabelecida no processo ensino-aprendizagem, sempre há aprendizagem, mesmo que não a esperada, isto é, o planejamento e as condições estabelecidas não resultam necessariamente na aprendizagem esperada, que requer esforço e trabalho para ser gerada.

Sobre o **papel da coordenação pedagógica**, entendemos que ela é o espaço destinado a troca de experiências, discussão dos problemas vivenciados pelos professores, debates sobre técnicas de ensino e interação de meios e métodos. A **coordenação pedagógica** é uma forma de estimular a pesquisa e o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores, ou seja, a formação contínua dos professores, embora se possa questionar se tem efetivamente acontecido em termos de reflexão por parte de todos.

Em nossa percepção, são os seguintes os fatores/atividades que ajudam a manter e aumentar a qualidade da coordenação pedagógica: compromisso; discussão de propostas viáveis; proposição de trabalho (objetivos e metas); estudo; pontualidade; constância; bom relacionamento e entrosamento do grupo; e diálogo.

Já o que ajuda a minar e diminuir a qualidade da coordenação pedagógica são: as discussões de assuntos desnecessários; a falta de compromisso; as conversas paralelas; a falta de projeto; a sua existência apenas para transmitir recados e determinações de ações, nem sempre compatíveis com a realidade da escola, por parte das instâncias superiores; a burocracia; a falta de objetivos; a falta de assiduidade; os desestímulos; e a desvalorização do grupo de trabalho.

ANEXO B – PROSPOSTA DE CRONOGRAMA PARA O "PROJETO NOVA ESPERANÇA"

"PROPOSTA DE CRONOGRAMA PARA O PROJETO NOVA ESPERANÇA"

Durante o encontro da CP no Lab. de Informática, os professores resolveram que o grupo-piloto deveria elaborar uma proposta inicial de trabalho coletivo. A tarefa do grupo-piloto era pensar em uma proposta que contemplasse a Coordenação Pedagógica reflexiva e uma ação coletiva na sala de aula.

Se apenas agimos coletivamente, sem fundamentação, ficamos no tão falado ativismo. Se apenas teorizamos na Coordenação, sem ações concretas resultantes, ficamos no tão falado blá-blá-blá. Precisamos manter a coerência interna da Coordenação, buscando fortalecer o "caminhar consciente", a fundamentação teórica, o planejamento conjunto e a avaliação coletiva. Entretanto, precisamos, também, garantir a coerência externa (intervenção na sala de aula), evidenciando a fundamentação conceitual, o planejamento participativo e a avaliação feedback. Se nossa proposição for capaz de alcançar essa dimensão, teremos alcançado nosso objetivo.

No dia 27/4/2005, o grupo-piloto reuniu-se para formular uma sugestão de projeto para a Coordenação Pedagógica. Durante o encontro, foram levantadas várias possibilidades. Após analisar cada uma, o grupo-piloto definiu a sugestão a seguir.

1) Utilizando o tema "Nova Esperança", será realizada ação interdisciplinar com início previsto para o 2.º bimestre letivo e culminância para o terceiro bimestre.

2) O trabalho deverá valer, no mínimo, um ponto e meio (1,5) na avaliação do terceiro bimestre. Os critérios de avaliação para o trabalho escrito e para a apresentação oral deverão ser definidos coletivamente.

3) Nos dias 2/5 e 9/5, será discutido e formulado o projeto com os professores, nas Coordenações.

4) No dia 10/5, será apresentado o projeto para os alunos e serão colhidas sugestões/contribuições (será utilizado o terceiro horário da manhã para isso).

5) Na Coordenação do dia 16/5, será feita a triagem das contribuições dos alunos e serão definidos os grupos de pesquisa.

6) No dia 23/5, cada professor divulgará para uma turma o tema que será desenvolvido, formará os subgrupos e ajudará na montagem do cronograma de ação da turma.

7) No dia 30/5, cada professor exporá para os colegas o que está desenvolvendo com os alunos em relação ao projeto e os professores definirão a distribuição dos trabalhos a serem corrigidos.

8) No dia 6/6, durante a Coordenação Pedagógica, será definida a forma da qualificação dos trabalhos dos grupos.

9) No dia 15/6, cada professor ajudará a turma a checar se o desenvolvimento das atividades está de acordo com os objetivos propostos.

10) No dia 23/6, serão recolhidos os trabalhos e distribuídos aos professores para correção prévia.

11) No dia 25/7, será discutido, na Coordenação, o resultado das correções prévias.

12) No dia 27/7, serão devolvidos os trabalhos para os grupos fazerem os acertos finais.

13) Durante a segunda semana de agosto, ocorrerá a apresentação dos trabalhos. Será montado calendário especial para otimizar as apresentações.

14) No dia 22/8, reservado para uma avaliação do Projeto Nova Esperança, serão fechadas as notas dos grupos e definido o encaminhamento dos desdobramentos (elaboração de Revista, sugestão do trabalho para a Feira de Informática...).

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo