Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem[1]

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (coord.),
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali,
Cláudia Raimundo Reyes,
Elizabeth Marcia Martucci,
Emília Freitas de Lima,
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e
Roseli Rodrigues de Mello[2]

Resumo: Este trabalho está relacionado a um projeto de pesquisa-ação, voltado para a formação continuada de professores no local de trabalho, segundo um modelo construtivo-colaborativo. Seu principal objetivo é a promoção do desenvolvimento profissional de professores, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e a superação do fracasso escolar. O projeto vem sendo desenvolvido nos últimos três anos em uma escola pública das séries inicias em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Tem sido conduzido por um grupo de pesquisadoras da UFSCar, em parceria com 27 profissionais da escola. Os resultados parciais foram analisados considerando características do pensamento de professores, teorias de ensino, teoria de *ensino-em-contexto*, condições institucionais relativas à implementação de políticas públicas, estratégias de desenvolvimento profissional centradas em práticas de sala de aula. Considerou-se, ainda, a escola como uma organização que aprende, o grupo como ferramenta interpretativa e a colaboração como processos de trocas diferenciadas entre diferentes parceiros.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, formação continuada de professores, modelo construtivo-colaborativo, pesquisa-ação.

Abstract: This report is directly related to an action/research project of continuous teachers education in their workplace, complying to a *constructive-collaborative* model which has as its main objective the promotion of teacher's professional development in order to overcome school failure and improve teaching quality. The project has been developed in the last three years in an elementary public school located in a medium sized city in the State of São Paulo. It has been conducted by a group of the Federal University of São Carlos researchers in partnership with a group of 27 school professionals. The partial results have been analysed through the following aspects: characteristics of teacher's thinking, teaching theories, *teaching-in-context* theories, institutional conditions related to the public politics and professional development strategies centered in the classroom practices. Also considered were the school as a learning organization, the group as a interpretative tool and the collaboration like differential exchanging processes between the different partners.

Descriptors: professional development, continuous teacher's education, action/research, constructive-collaborative model.

1 Projeto de Pesquisa "A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho", FAPESP, Programa Ensino Público, Processo nº 96/1004-2 (1996-2000).

2 Docentes da Universidade Federal de São Carlos.

Este texto refere-se a orientações teórico-metodológicas, bem como a resultados parciais de um projeto de pesquisa que se desenvolve via parceria entre professoras da Universidade Federal de São Carlos e da Escola Estadual *Professor Luiz Augusto de Oliveira*, na cidade de São Carlos (SP), desde 1996. Envolve atualmente sete pesquisadoras da universidade e 27 profissionais da escola, a saber: a diretora, a coordenadora pedagógica, a responsável pela biblioteca escolar e 24 professoras.

O projeto de pesquisa em questão tem dupla característica: a de construir conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e, simultaneamente, a de intervir no contexto em que tais processos ocorrem, de forma que os conhecimentos sejam construídos/reconstruídos colaborativamente entre os participantes – pesquisadoras da universidade e professoras da escola.

Esse projeto pretende oferecer respostas às seguintes questões gerais: Em que medida um processo de parceria – que considera a reflexão sobre a prática docente como seu eixo de desenvolvimento e que implica intervenções/ações de natureza construtivo-colaborativa no local de trabalho –, permite conhecer e promover processos de desenvolvimento profissional de professores? Em que medida se constitui em estratégia de modificação da ação pedagógica visando à superação de dificuldades apresentadas pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental?

Objetiva, mais especificamente: a) produzir conhecimento sobre processos de desenvolvimento profissional de professores e sobre a forma de investigar tais processos; b) produzir conhecimento sobre o processo de desenvolvimento de conceitos (relacionados a processos de ensino e aprendizagem e ao fenômeno educacional), assim como sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas por meio de um modelo construtivo-colaborativo; c) promover processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, segundo um modelo construtivo-colaborativo centrado na escola (Cole & Knowles, 1993); d) promover o uso adequado de diferentes espaços de conhecimento, principalmente o da biblioteca escolar, enfatizando habilidades de busca e de utilização de diferentes fontes de informação; e) avaliar as estratégias formativas e investigativas utilizadas.

1. Referências teóricas

Assumindo que aprender a ensinar e a se tornar professor são "processos e não eventos" (Knowles, Cole & Presswood, 1994, p. 286), processos esses – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo dessa e que permeiam toda a prática profissional vivenciada, o cerne do projeto em pauta refere-se à reflexão sobre a ação pedagógica considerada como uma estratégia poderosa e formativa para professores das séries iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. Para tanto, apoia-se nos eixos teóricos a seguir apresentados.

1.1. Pensamento do professor: algumas considerações

Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho, entre outros (Cole & Knowles, 1993). Para Calderhead (1993) não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, de uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores, de modo a informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada.

Estudos sobre o pensamento do professor, sobre ensino reflexivo, sobre base de conhecimento para o ensino, sobre teorias implícitas/tácitas – embora produtos de referenciais teóricos e metodológicos diversos – têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo

de conhecimento. Têm igualmente indicado que conhecimentos, crenças e metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e do porquê o fazem; que aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática. Sabe-se, igualmente, que as necessidades dos alunos ocupam o âmago das propostas educacionais atuais, que a estrutura e o conteúdo do desenvolvimento profissional devem ser determinados pelos professores, que os programas de formação devem estar adaptados a escolas específicas, que a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico, que um ambiente de apoio e crescimento profissional, assim como de acompanhamento em sala de aula são de extrema importância (Darling-Hammond, 1994; Marcelo, 1998; Calderhead, 1996; Schoenfeld, 1997).

Vários pesquisadores têm oferecido importantes contribuições para a estruturação de uma nova epistemologia da prática (embora tal denominação seja polêmica) considerando especificidades do desenvolvimento profissional do professor: Schön (1983, 1987), Nóvoa (1992), Calderhead (1993), Knowles, Cole & Presswood (1994), Clandinin & Connelly (1998), Shulman (1987, 1988, 1999), entre outros. Apesar da diversidade teórica e metodológica com que é abordado, o assim chamado *ensino reflexivo* passa a aglutinar as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores. A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as hipóteses que os professores têm sobre ensino, matéria que lecionam, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, estão na base de sua prática docente. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estão criando seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão ofereceria, pois, a eles, oportunidade para que suas teorias práticas/implícitas sejam, gradualmente, objetivadas.

É importante considerar que reflexão não é, aqui, entendida como sinônimo de julgamento sábio. A experiência pode conduzir a lições erradas e à cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras.

1.2. *Reflexão* enquanto orientação conceitual

Adota-se, nesse trabalho, a concepção de reflexão como orientação conceitual, evitando-se, pois, explicitações dicotômicas para o ensino. Segundo Valli (1992), a despeito das diferenças entre si, pesquisadores aceitam a premissa básica de que a reflexão é uma orientação conceitual, que comporta distintas variações (ênfase nos conteúdos específicos e nas experiências pessoais). Para a autora, somente um paradigma reflexivo tem o poder de integrar vários componentes do ensino: os professores reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, da profissão, proposicional e técnico. Outra vantagem de se considerar reflexão como orientação conceitual refere-se ao fato de não ser ela uma disposição natural. Sem que haja compromisso explícito com a reflexão, esta provavelmente será esporádica ou superficial. Para ela há pelo menos seis diferentes formas de conhecimento que guiam a prática – aqui considerados como seis níveis de reflexão –, agrupadas em duas abordagens de ensino, a da racionalidade técnica (nível 1: comportamental; e nível 2: de tomada de decisões referentes basicamente à aplicação de conteúdos e procedimentos prescritos) e a do prático-reflexivo (nível 3: o da reflexão na ação; nível 4: deliberativo; nível 5: personalista; e nível 6: crítico).

A ordenação sugere que certos níveis devem ser considerados como pré-requisitos para os demais e que certos temas ou questões educacionais têm ênfases diferenciadas. Uma orientação reflexiva para a formação de professores deveria contemplar claramente o conteúdo, os processos e as atitudes valoradas na prática reflexiva. Esses seis níveis podem ser vistos como qualidades hierárquicas para bons professores

e são compatíveis com o fato de que os professores utilizam, em sua atuação, diferentes tipos de conhecimento.

1.3. A emergência de teorias de ensino e a importância de teorias de *ensino-em-contexto*

Embora haja uma vasta literatura descrevendo conhecimentos, comportamentos, crenças, valores, processos de atribuição de significados e de tomada de decisões dos professores, não se dispõe de uma teoria de aprendizagem profissional que explicite como esses elementos se relacionam e como tal processo ocorre ou pode ser produzido/construído eficientemente.

Schoenfeld (1997) propõe o desenvolvimento de uma teoria de *ensino-em-contexto*, procurando oferecer um referencial teórico sobre o como e os porquês de professores fazerem o que fazem quando estão ensinando. Para ele, o ensino é um ato dinâmico, responsivo – por parte do professor – ao que acontece em interação com os alunos, ocorre em e é função de um contexto institucional. O professor, ao ensinar, encontra-se constantemente monitorando o que ocorre durante a aula e agindo com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo.

Essa caracterização de ensino está incorporada em um modelo de processo de ensino, que descreve, "[...] no nível de um mecanismo, as formas nas quais as metas, crenças e conhecimento do professor interagem, resultando em tomadas de decisão e ações dos professores momento a momento" (*ibid.*, p. 1). Focalizando em mecanismos, procura explicitar precisamente as escolhas particulares que professores realizam a cada ponto do processo instrucional e de quais crenças, metas e conhecimentos essas escolhas dependem. Como modelo, é útil na medida em que ajuda a lidar com um fenômeno complexo – comportamentos do professor em ação.

A explicitação do modelo oferece ancoragem teórica às experiências de ensino e aprendizagem concebidas por esse projeto e conduzidas enquanto estratégia do processo de desenvolvimento profissional (estratégia formativa) e de compreensão desse processo (estratégia investigativa).

1.4. Conhecimento para o ensino: base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico

Shulman (1987, 1986) propõe dois referenciais para a investigação do papel do conhecimento no ensino, dos fundamentos da base de conhecimento para o ensino, dos processos pedagógicos de reflexão e ação envolvidos no exercício da docência: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico. Esses referenciais implicam, pois, os diferentes tipos de conhecimento para a docência, assim como processos pelos quais tais conhecimentos são construídos e utilizados.

Por base de conhecimento entende-se o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem. Entre os fundamentos dessa base têm-se os diferentes tipos de conhecimento que apoiam a tomada de decisões dos professores (Shulman, 1986,1987): *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos básicos de uma área de conhecimento, o que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura); *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular); e *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Durante o exercício profissional os professores acabam desenvolvendo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados

a outras áreas, do conteúdo pedagógico). Trata-se do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que pode ser considerado um novo tipo de conhecimento porque incorpora os aspectos mais relevantes dos conteúdos a serem estudados, veiculados por meio de representações mais pertinentes de conceitos, de analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações (Shulman, 1986). Também inclui compreensões do que torna mais fácil ou difícil a aprendizagem de tópicos específicos, assim como concepções e preconcepções de estudantes de diferentes idades e repertórios.

O trabalho de Schoenfeld (1997) encaminha-se na mesma direção do de Shulman. Para esse autor, o que um professor pode fazer numa determinada situação é fundamentalmente configurado por um conjunto de recursos intelectuais que ele traz para a situação, denominado base de conhecimento. Os planos de ação – em vários níveis – ocupam posição central e podem ser usados para ativar as metas. Trata-se de uma categoria ampla que inclui uma variedade de conhecimentos gerais e de sala de aula, assim como de rotinas interativas, e que é considerada pela literatura sobre formação de professores como sendo básica em processos formativos (Shulman, 1986, 1987; Calderhead, 1996; Darling-Hammond, 1994). Por outro lado, além do inventário de conhecimentos, um segundo ponto básico, que permeia as categorias mencionadas anteriormente, deve ser acrescentado: o modo como o conhecimento é acessado e usado. Tal ponto é central para a elaboração da sua teoria de ensino-em-contexto.

O segundo referencial proposto por Shulman (1987) para a investigação do papel do conhecimento no ensino é o processo de raciocínio pedagógico. Este consiste em um processo de raciocínio e ação abrangendo seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação – envolvendo interpretação, representação, adaptação e consideração de casos específicos –, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. É por meio de tal processo que os conhecimentos profissionais são construídos.

1.5. A escola como uma organização que aprende

Considerando que os professores necessitam tempo e espaço mental – que deveriam ser assegurados institucionalmente e pelas políticas públicas de educação – para se desenvolverem profissionalmente (McDiarmid, 1995), a escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes (professores, corpo técnico-administrativo, alunos, famílias, comunidade), o que pode reverter em benefícios para a escola e para os processos de ensino-aprendizagem nela realizados.

Para tanto, é importante que o sistema ou instituição educacional se perceba como uma organização que aprende, adotando uma dinâmica tal que acompanhe e propicie mudanças em função das suas necessidades e de seus objetivos.

Para Argyris & Schön (1996), uma organização que aprende é aquela em que cada membro constrói a sua própria representação da teoria-de-ação implícita no desempenho de um padrão de atividade.

O conceito de aprendizagem organizacional aqui considerado inclui, de acordo com Argyris e Schön (1996): *aprender com os resultados* (conhecimentos, compreensões, *know-how*, técnicas ou práticas); *aprender com os processos* (o modo pelo qual os resultados foram obtidos); *considerar os aprendizes* que realizam esses processos.

Pode-se dizer que a aprendizagem organizacional ocorre quando seus membros experienciam uma situação problemática e questionam, investigam, refletem, considerando a organização. Como resultado desse processo, pode haver modificação das teorias-de-ação em uso.

Argyris e Schön (*ibid*) salientam que tais resultados somente podem ser considerados como produtos de aprendizagem organizacional quando são acompanhados por *mudanças nos*

comportamentos, indicativas de alterações nas teorias organizacionais e de ação em uso e, ainda, quando tais mudanças trazem consigo imagens individuais (memórias, mapas ou programas) que armazenam o conhecimento organizacional.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, se adotado e incorporado pela escola, poderá constituir o eixo da aprendizagem da escola, em sua busca por oferecer processos de ensino e aprendizagem que, de fato, façam diferença para todos os seus participantes.

2. A pesquisa – referencial metodológico

No tocante à investigação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores, uma das metas básicas desse projeto consiste no desenho e na implementação de um programa de aprendizagem e desenvolvimento profissional que procura envolver o professor, trazendo-lhe benefícios, ser durável na escola, permanecendo após a retirada do grupo de pesquisadoras e ter impacto, a médio prazo, nos processos de ensino e aprendizagem oferecidos e desenvolvidos pela escola.

2.1. O desenvolvimento da pesquisa e a construção de experiências de ensino e aprendizagem

O grande desafio enfrentado continuamente tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, ao problema sob investigação.

Das dez horas semanais previstas para o trabalho das professoras, além do realizado em sala de aula, quatro horas são destinadas a dois encontros semanais de duas horas cada, com todas as participantes da escola parceira e pesquisadoras da universidade, e as demais seis horas para trabalhos individuais ou grupais a serem desenvolvidos durante a semana.

Parte significativa das atividades realizadas no primeiro ano do projeto foi destinada ao estudo das concepções das professoras sobre aspectos diversificados do fenômeno educacional, da profissão docente e da prática pedagógica. Os dados relativos a tais concepções originaram-se, predominantemente, de relatos – orais ou escritos – das professoras. Os resultados parciais obtidos referiram-se a diferentes conceitos investigados, considerados sob a ótica das professoras, inclusive os relativos às próprias práticas. Lidou-se, nesse primeiro ano, com situações que poderiam ser consideradas como de *reflexão-sobre-a-ação* e com narrativas que evidenciaram crenças e valores das participantes, ou seja, teorias pessoais. Durante esse período foram investigadas concepções apresentadas pelas professoras, práticas pedagógicas por elas declaradas, relações entre as concepções e as práticas e aspectos do desenvolvimento profissional relacionados à formação continuada em geral e ao modelo adotado nesse projeto em particular. Iniciou-se, assim, a construção de uma linguagem comum entre as participantes, já que se tratava de um primeiro trabalho conjunto, tanto no que se refere ao grupo da universidade quanto ao da escola parceira, grupo este recém-constituído, a partir da reestruturação das escolas da rede estadual, ocorrida em 1996.

A partir do segundo ano passou-se a lidar, predominantemente, com o que esse grupo de pesquisa denominou *experiências de ensino e aprendizagem*, que podem ser caracterizadas como:

> ... situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas por elas elencados como sendo de interesse individual e grupal e discutidas coletivamente. São experiências com começo, meio e fim – que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professoras ou junto às salas de aulas, envolvendo professora e alunos –, geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de

componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas (Mizukami *et al.*, 1998, p. 3).

Essas experiências têm-se revelado estratégia poderosa de intervenção e trabalho partilhado, possibilitando o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis, assim como oferecendo dados que possibilitam responder às questões de pesquisa. Essa estratégia tem possibilitado analisar concepções manifestas pelas professoras em diferentes fases das experiências de ensino e apredizagem, assim como compreender suas aprendizagens específicas face a situações concretas de ensino e aprendizagem, nas quais são desafiadas a refletirem, a verbalizarem suas crenças, a explicitarem suas práticas face a evidências postas pelas experiências. Tem possibilitado, ainda, a construção de situações que podem ser consideradas como de reflexões-sobre-a-ação, com narrativas que evidenciam crenças, valores e conhecimentos, assim como a emergência de situações diretamente ligadas ao dia-a-dia escolar que exigem das professoras posicionamento, interpretação, julgamento, novos planos de ação. Tem possibilitado, por fim, um direcionamento não invasivo para as salas de aula em termos do planejar, implementar e avaliar experiências concretas de ensino e aprendizagem diferenciadas, chegando, dessa forma, mais perto do ensino desenvolvido pelas professoras.

Com decisões processuais e caracterizando-se como pesquisa qualitativa, as principais fontes de dados são: observações dos participantes, entrevistas, diários reflexivos das professoras, registro de atividades por elas desenvolvidas, relatos escritos e orais, cadernos dos alunos, atas de conselho da escola. Os dados, analisados em processo, são fontes básicas para o planejamento coletivo das ações/intervenções/investigações. Sob tal ótica, pode-se entender que se trata de pesquisa-ação.

2.2. O grupo como ferramenta interpretativa

Muitas questões metodológicas têm surgido no desenvolvimento do projeto. Elas se referem, predominantemente, ao processo de realização da investigação por uma equipe formada por pesquisadoras de diferentes repertórios e que desempenham, muitas vezes, papéis diversos. Sob essa ótica, entende-se colaboração como produto de relações e contribuições de diferentes naturezas.

Wasser e Bresler (1996) concebem a interpretação como um ato colaborativo e utilizam, em seu trabalho, o conceito de zona interpretativa, considerada como "o lugar onde múltiplos pontos de vista são considerados em tensão dinâmica quando um grupo procura dar sentido a temas/problemas e significados de um campo de trabalho" (p. 5).

Indicam várias questões metodológicas críticas em relação a processos interpretativos de pesquisa qualitativa de equipes que não foram, até o momento, consideradas adequadamente – e que também são enfrentadas no presente projeto – dentre as quais se destacam: Quais são os principais problemas éticos que as equipes encontram em termos de acesso, confidencialidade e reciprocidade? Quais são os problemas de credibilidade envolvidos nos processos interpretativos dos grupos? Consenso é uma necessidade? O que seria definido como consenso interpretativo? Como se chega a uma interpretação adotada pelo grupo? Como a adoção dessa interpretação representa as múltiplas vozes que conduzem à sua forma final? Tais questões, ainda não respondidas, dizem respeito à zona interpretativa.

Para as autoras, o grupo, enquanto ferramenta interpretativa, tem forma, cor, tom, valor, estilo e possui múltiplas vozes que funcionam como múltiplas lentes. Enfrenta, todo o tempo, um processo contínuo de colocar à prova e de clarificar que demonstra quão importante e quão complexa é a questão das crenças e suposições que permeiam o processo interpretativo. Seus membros têm os papéis e posições mudados 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. Enfrentam sempre 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.

Segundo Wasser e Bresler a confiança, enquanto instância moral e política, é fundamental e necessária a projetos colaborativos. Trata-se, no entanto, de noção complexa e multifacetada. O tipo de confiança exigido nesse processo vai além do mero escutar e da tolerância; inclui a idéia de que quem fala será levado a sério e de que suas idéias serão escutadas com interesse e terão conseqüência para as atividades do projeto. Adicionalmente, há a confiança nutrida na inquirição dialógica – aquela que os membros devem ter em relação ao grupo, de forma a tolerar ambigüidade, momentos continuados de desentendimentos, não partilha dos mesmos pontos de vista/visões, discussão continuada mesmo quando se torna desconfortável se colocar no lugar dos outros.

2.3. Colaboração, conhecimento acadêmico e conhecimento prático

Ao assumir um modelo construtivo-colaborativo o presente projeto está, ao mesmo tempo, investigando e promovendo o desenvolvimento profissional de todos os membros do grupo (universidade e escola).

Quanto à investigação, o projeto tem enfrentado, do ponto de vista metodológico, o dilema paradigmas acadêmicos *versus* pesquisas de práticos, representado de diferentes formas na literatura educacional. A seguir se apresentam alguns focos de preocupações a esse respeito.

Considerar os conhecimentos construídos por práticos como tendo um espaço próprio em instituições de ensino superior significa envolver-se em uma batalha epistemológica (Schön, 1995, *apud* Anderson & Herr, 1999).

Ao analisarem a natureza e a especificidade das pesquisas realizadas por práticos, Anderson & Herr (1999) indicam que elas fazem do prático um estranho para os pesquisadores que trabalham sob a égide de paradigmas acadêmicos tradicionalmente adotados.

Analisando duas metáforas – a da guerra dos paradigmas, de Gage, e a da batalha das lesmas, de Schön – Anderson & Herr (1999) exploram as formas como as instituições reagem e respondem a processos alternativos de produção de conhecimento que parecem ameaçar a sua legitimidade. As respostas ao dilema atualmente enfrentado, segundo os autores, tendem a envolver ou a marginalizar novas epistemologias ou a considerá-las como conhecimento de segunda categoria.

Para os autores, a legitimação da pesquisa dos práticos nas universidades constitui um problema complexo, já que "membros dessas comunidades devem legitimar-se a si próprios em um ambiente que inclui tanto uma cultura universitária, que valoriza pesquisa básica e conhecimento teórico, quanto uma cultura da escola que valoriza pesquisa aplicada e narrativa" (p. 12).

O debate educacional atual refere-se a uma questão central: A pesquisa dos práticos é, realmente, pesquisa? Qual é, de fato, o estatuto epistemológico das pesquisas dos práticos? Para Anderson & Herr (1999), duas tendências se fazem presentes, ao mesmo tempo: ou a pesquisa dos práticos resistirá às universidades e às escolas ou será *domesticada* como novas técnicas para melhorar o desenvolvimento profissional.

O dilema paradigmas acadêmicos *versus* pesquisas de práticos tem implicações diretas sobre o conceito de colaboração e, por extensão, sobre os de pesquisa colaborativa, pesquisa-ação e desenvolvimento profissional.

Clark *et al.* (1996, 1998) concebem colaboração como diálogo, implicando professores e pesquisadores engajados em conversação, trocas e desenvolvimento profissional. Localizam o marco da pesquisa colaborativa a partir dos primórdios da tradição inicial da pesquisa-ação, implicando uma abordagem para inquirição que objetiva gerar novos conhecimentos e contemplar problemas do dia-a-dia escolar.

Embora formas específicas e definições variem, a pesquisa-ação é sempre caracterizada por quatro elementos básicos: colaboração, foco em problemas práticos, ênfase em desenvolvimento profissional e necessidade de tempo e apoio para comunicação aberta. Colaboração é a característica chave entre os quatro elementos, porque permite compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum.

Parece, no entanto, não haver consenso em relação ao que significa pesquisa colaborativa. Partindo de vários autores, Clark *et al.* (*ibid*) arrolam algumas de suas características: participação de todas as partes em todas as fases do projeto; trabalho paritário e igual responsabilidade de todos os participantes para identificar, inquirir e resolver os problemas detectados; envolvimento dos participantes no desenvolvimento das questões de pesquisa, escolha da metodologia e elaboração dos relatórios apresentando os resultados.

Todos os participantes do projeto, porém, podem não ter o mesmo tempo, energia, grau de envolvimento ou interesse para serem *iguais proprietários* do projeto e exigir isso deles pode, de fato, ser uma experiência não emancipatória. Para os autores, o significado mais pertinente de colaboração seria o de trabalho conjunto em forma de trocas, de ajuda mútua.

Uma característica que permeia as várias concepções de colaboração e de pesquisa colaborativa é a habilidade para melhorar o desenvolvimento profissional – oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Considerando a exigência para a profissionalização de professores parece sábio, segundo os autores, continuar a contemplar as questões educacionais de forma colaborativa.

Clark *et al.* (*ibid.*) indicam que os teóricos educacionais freqüentemente falam de mudanças na prática e na reflexão que resultam de envolvimento dos professores em processos colaborativos de inquirição, mas pouco mencionam do impacto que essas interações podem ter na contrapartida da universidade. Admitem que a aprendizagem ocorre por meio da colaboração. Segundo eles, os participantes passam, progressivamente, a se sentir mais confortáveis em relação à mudança. A resistência à mudança, no entanto, continua a permear as relações. Todos os participantes mudam, quer sejam mudanças em práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros e essas mudanças não são iguais para todos, quer em qualidade, quer em intensidade.

3. Resultados parciais

Os resultados parciais, analisados à luz do referencial teórico-metodológico desse trabalho – que implica a consideração de características do pensamento de professores, teorias de ensino e teoria de *ensino-em-contexto*, condições institucionais relativas à implementação de políticas públicas, de estratégias de desenvolvimento profissional centradas em práticas de sala de aula, da concepção de escola como uma organização que aprende, do grupo como ferramenta interpretativa e de colaboração como processos de trocas diferenciadas entre diferentes parceiros – podem ser resumidos como segue.

Tal como constatado inicialmente, o pensamento das professoras, em geral – expresso via verbalizações e produções escritas – se referia, via de regra, mais diretamente a eventos do que a explicitações conceituais propriamente ditas. Observa-se, no entanto, que com o desenvolvimento do projeto, parte das professoras passou a realizar suas análises considerando mais as situações como um todo ao invés de se deter nos detalhes e especificidades do evento. Continuam, ainda, as tentativas de generalização com base no particular, mas algumas professoras parecem estar mais cuidadosas ao considerar o exemplo como conceito.

Com referência ao engajamento das professoras no processo de pensar a sua prática, observa-se, via de regra, que quando o assunto discutido se refere às bases sobre as quais se efetiva o ensino em sala de aula, os debates, as questões colocadas, as respostas buscadas pelo grupo são feitos em um clima de

intensa participação, no qual todas querem dizer sua palavra. O tipo de intervenção realizada tem propiciado aumentar a probabilidade de que esse padrão tenda a se tornar mais constante e envolvente, a partir de estratégias que geram situações desequilibradoras que suscitam engajamentos mais fortes.

No que se refere a assuntos teóricos, a participação tem sido mais cautelosa e as dificuldades de verbalização aparecem de forma mais acentuada. Ainda permanece a impressão de que, sob a ótica das professoras, a prática pedagógica das séries iniciais é o reduto da profissionalidade delas e que as teorias seriam o reduto da profissionalidade das pesquisadoras.

O confronto das concepções apresentadas pelas professoras com a literatura na área educacional oferece indícios de que as teorias pessoais, por elas explicitadas – se assim pode ser denominado o conjunto de suas crenças, valores, perspectivas, atitudes e idéias desenvolvidos por meio da experiência profissional ou não – são, em muitos aspectos, consistentes com as denominadas teorias formais, isto é, aquelas oriundas de trabalhos de pesquisa sobre as práticas, contextos e fenômenos, e que são desenvolvidas por meio de construtos, sistemas externos ou quadros de referência que favorecem a sua compreensão.

As concepções apresentadas podem ser analisadas à luz do que se denomina processo reflexivo. Nesse caso, há indícios da ocorrência de diferentes níveis e tipos de conhecimentos, sugerindo que os eixos ou contínuos identificados possam ser interpretados considerando a reflexão como orientação conceitual.

As experiências de ensino e aprendizagem têm se revelado estratégias importantes e atingentes no que se refere a aprendizagens das participantes. As aprendizagens observadas não foram, porém, lineares, uniformes e previsíveis. Tais experiências, além disso, parecem não ter atingido todas as professoras da mesma forma e tampouco pode-se – nesse momento – dizer que elas tenham quebrado diferentes tipos de resistência apresentados. Essas experiências têm constituído importantes ferramentas de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, no sentido de oferecer a todas as participantes do projeto situações concretas nas quais seus diferentes tipos de conhecimentos podem ser acionados e relacionados, suas dúvidas em diferentes frentes podem ser evidenciadas, suas certezas colocadas à prova, suas teorias implícitas desafiadas.

Parte das professoras já aceita falar sobre o seu ensino e, melhor ainda, confrontá-lo com o dos pares, sugerir estratégias, discuti-lo de forma menos defensiva, objetivando-o, sistematizando-o, permitindo, possivelmente, o acesso gradativo a suas histórias secretas.

No caso de experiências de ensino e aprendizagem que envolveram mais diretamente componentes curriculares específicos, percebe-se o entrelaçamento de conhecimentos de diferentes naturezas, crenças, metas e hipóteses subjacentes às práticas pedagógicas das professoras.

Aspectos relacionados à aprendizagem do adulto também têm sido considerados. As aprendizagens das professoras voltam-se mais para o prático do que para o teórico: o interesse manifestado por elas é tão maior quanto maior for a proximidade – dos temas, experiências, atividades – da prática.

As marcas da profissionalidade das professoras e da base de conhecimento assumida por elas parecem estar calcadas em duas áreas de ensino: língua portuguesa e matemática, nessa ordem. Os indicadores por elas oferecidos apontam ser a língua portuguesa o reduto da sua profissionalidade.

Os resultados têm evidenciado, reiteradamente, que a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo é o fio condutor do processo de desenvolvimento profissional de professores. Para tanto, necessitam tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar seu papel em sala de aula, suas práticas pedagógicas e vencer resistências eventuais no sentido de construção de práticas mais compatíveis com a população que freqüenta a escola e com os princípios defendidos por políticas públicas de educação.

Partilhar a mesma série parece ser um facilitador no estabelecimento de relações entre as professoras; sentir-se excluída do grupo, por algum motivo, é algo que pode aproximá-las, independente

de série e, talvez, de visão de mundo, pelo menos circunstancialmente; lecionar ou não na mesma série pode não fazer diferença quando os vínculos entre as professoras são mais profundos, e as condições de parceria nem sempre são iguais para cada membro do grupo.

As dinâmicas utilizadas pelas pesquisadoras podem estar mobilizando, catalisando ou explicitando processos latentes na instituição; a investigação das relações entre os membros do grupo e a posição nele ocupada parece necessária.

As situações que oferecem às professoras contexto de suas atividades parecem mobilizar crenças mais profundas e que escapam à censura do discurso em voga – a ser instituído, por exemplo, por políticas públicas – e que, não se pode esquecer, têm informado cursos e documentos governamentais, chegando de algum modo até as mestras que os incorporam a seu discurso, mas não necessariamente alteram suas crenças. As aprendizagens em contexto, parecem assim ser o território da formação, da expressão e, quem sabe, da alteração dessas crenças para quem vê o sentido da docência na sua tarefa cotidiana e não na sua finalidade social.

O grupo foi visto inicialmente como tendo uma estrutura fixa no projeto. Esse quadro, no entanto, foi passando por transformações quando suas participantes começaram a construir para ele uma identidade: assumindo comprometimentos de diferentes naturezas, criando rituais e rotinas para defini-lo (rotulando atividades, estruturando reuniões, publicando textos) e explicitando valores em relação ao grupo. Suas participantes vêm, ao longo dos três anos, atribuindo significados interpretativos, levantando idéias, contestando, redirecionando processos, reafirmando ou reformulando convicções, de forma que fica difícil, no presente momento, estabelecer linhas divisórias inequívocas entre as contribuições individuais, já que muitas delas só têm sido possíveis porque o grupo as possibilita. A construção do processo grupal e do grupo como ferramenta interpretativa tem passado, pois, por diferentes compreensões, tanto individuais quanto grupais, que têm gerado vários redirecionamentos do projeto, considerados como *acertos* de rota em relação ao problema investigado e em relação aos processos investigativos e formativos vividos a cada momento. O processo de desenvolvimento profissional que antes era visto de forma unidirecional passou a ser visto como sendo de mão dupla. As interpretações, que no início tendiam a ser mais tópicas, passaram a assumir feições processuais. O projeto tem passado, igualmente, por diferentes feições quanto a processos de tomada de decisão, que têm afetado a construção do grupo quanto a rumos teórico-metodológicos a serem assumidos e, nesse processo, o conceito de *zona interpretativa* tem sido importante para a compreensão das diferentes dinâmicas grupais.

O potencial para desenvolvimento profissional em processos colaborativos é considerado grande, tanto para os professoras da escola quanto para os pesquisadoras da universidade. Esse desenvolvimento tem ocorrido, em parte, graças às conversações e diálogos partilhados. Não se considera colaboração como sinônimo de participação de todas as partes em todas as fases do projeto de pesquisa.

Considerações finais: ... *Andando com botas de chumbo*

Um processo de trabalho dessa natureza apresenta desafios inerentes às peculiaridades do modelo adotado. Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto tem revelado que:

- A inserção das pesquisadoras na escola e a construção de um programa partilhado de desenvolvimento profissional são processos que poderiam ser considerados como de equilíbrio instável e que precisam ser repensados a cada momento, exigindo um alto grau de envolvimento dos seus participantes. Em alguns momentos do trabalho ficam visíveis os processos de legitimação ou não do discurso sobre a prática docente e isso tem que ser repensado a cada passo do projeto, exigindo redirecionamentos. A construção de parcerias, sob tal ótica, implica rever,

constantemente, tanto a dinâmica do grupo da escola, do grupo das pesquisadoras e do grupo formado por todas as participantes, em processo contínuo de negociação.

- Deve-se considerar, igualmente, a natureza do próprio processo de desenvolvimento profissional das participantes, que não é linear e se caracteriza como aprendizagem processual. Nesse sentido, as conquistas são lentas, fruto de trabalho e investimento árduo e sistemático e necessitam de garantia quanto a um espaço comum de discussão e construção grupal, considerando, igualmente, processos de aprendizagem profissional fora do ambiente escolar propriamente dito.
- No último ano do projeto pretende-se continuar a desenvolver experiências de ensino e aprendizagem, já que elas têm se revelado estratégia poderosa de intervenção e trabalho partilhado, possibilitando o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis. Estão planejadas duas experiências que se interpenetram: projetos individuais e projeto coletivo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, tendo as atuais políticas públicas (os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental) como eixo e, como estratégias, diários reflexivos, situações grupais de trocas de experiências de sala de aula e discussões teóricas, entrevistas individuais em profundidade, entre outras. Pretende-se, dessa forma, preparar a escola para a saída da equipe da universidade, tendo em vista a instalação de processos grupais e individuais autônomos de desenvolvimento profissional.
- As dificuldades mais evidentes se relacionam a processos de implementação de políticas públicas, muitas das quais ou não chegam à sala de aula ou, quando chegam, apresentam linguagens, formatos, concepções de difícil compreensão, no que se refere, principalmente, a possibilidades de transposição didática que garantam, de fato, sua incorporação no cotidiano da sala de aula.

Os processos vividos, até o momento, são lentos, árduos e envolventes para todos os participantes. As pequenas mudanças são sementes para mudanças mais significativas e o desenvolvimento do projeto tem oferecido indicadores suficientes para sustentar essa afirmação. Os progressos e os sucessos não são lineares para todos os envolvidos. Têm, no entanto, um aspecto comum facilmente entendido por meio de uma metáfora utlizada por uma professora da 3ª série: ... *é como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo...*

Referências Bibliográficas

Anderson, G. L.; Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, vol. 28 (5), pp. 12-21, 40.

Argyris, C.; Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II. Theory, method, and practice.* Reading (Ma): Addison-Wesley.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. *In:* Calderhead, J.; Calfee, R. C. (ed). *Exploring teacher's thinking.* New York: Macmillan, pp. 709-725.

Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (1996). Teacher's professional knowledge landscapes: teacher-Stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational researcher*, vol. 25, nº 3, pp. 24-30.

Clark, C., *et al.* (1996). Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, vol. 33, nº 1, Spring, pp. 193-232.

Clark, C., *et al.* (1998). Continuing the dialogue on collaboration. *American educational research journal*, Winter, vol. 37, nº 4, pp. 785-791.

Cole, A. L.; Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, (30), 3, pp. 473-495.

Darling-Hammond, L. (ed.). (1994). *Review of Research in Education*. Washington, AERA, vol. 20.

Knowles, J. G. Cole, A. L.; Presswood, C. S. (1994). *Through preservice teacher's eyes: experiences through narrative and inquiry*. New York: McMillan College Publishing Co.

Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 9, pp. 51-75.

McDiarmid, G. W. (1995). *Realising new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers*. National Center for Research on Teacher Learning, NCRTL.

Mizukami, M. G. N.; Reali, A. M. M. R.; Reyes, C. R.; Lima, E. F.; Martucci, E. M.; Abib, M. L. V. S.; Mello, R. R. e Tancredi, R. M. S. P. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. Relatório de Pesquisa 2. FAPESP/Programa Ensino Público.

Nóvoa, A. (org). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Valli, L. (ed.) (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.

Wasser, J. D.; Bresler, L. (1996). Working in the interpretative zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, vol. 25, nº 5, pp.5-15.

Schoenfeld, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schön, D. (1983). *The reflective practioner*. Nova York: Basic Books.

Shulman, L. S. (1986). Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 17, nº 1, pp. 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1.