

A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques

Josefa A. G. Grígoli^{*}, Leny R. M. Teixeira^{**},
Claudia Maria de Lima^{***}, Adriana Rodrigues
da Silva^{****} & Mônica Vasconcellos^{*****}

Palavras-chave:

formação contínua;
pesquisa colaborativa;
prática reflexiva.

A pesquisa focaliza a construção do saber docente, buscando aprofundar a compreensão dos fatores reguladores da ação docente que atuam no sentido da manutenção da prática do professor ou no sentido da sua transformação. Para investigar as formas mediante as quais os professores aprendem e as razões que os levam a mudar ou a resistir às mudanças da prática, foi realizado um trabalho de formação, nos moldes de uma pesquisa colaborativa, envolvendo dez professoras da primeira etapa do ensino fundamental e três gestoras de uma escola selecionada dentre as que integraram a amostra de um estudo exploratório anteriormente realizado. A intervenção se realizou mediante participação prolongada dos pesquisadores na vida da escola, norteada pela convicção de que capacitação e desenvolvimento dos professores devem ser decididos pelo próprio grupo e realizados na unidade escolar; a partir das necessidades por eles expressas e visando a construção da sua autonomia. Uma análise preliminar dos registros evidencia que as mudanças são lentas, difíceis e muitas vezes os professores resistem a elas. Mas, pautada nos princípios da pesquisa colaborativa, a presente intervenção trabalhou essas dificuldades, contribuindo para a formação do professor investigador da sua prática, mediante a construção compartilhada dos saberes e da autonomia dos docentes.

* Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Brasil.
j.a.grigoli@uol.com.br

** Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Brasil
lteixeira@stetnet.com.br

*** Professora da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/Campus de São José do Rio Preto, Brasil.
claudiamarialima@uol.com.br.

**** Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil.
adriana.rsilva@bol.com.br

***** Doutoranda da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil.
mofarias@pop.com.br

I - A construção dos saberes docentes e a prática reflexiva

Nesta pesquisa pretende-se investigar a questão da construção do saber docente, buscando aprofundar a compreensão das relações entre concepções de ensino e aprendizagem e prática docente¹. Um estudo exploratório (*survey*) desenvolvido entre 2000 e 2002 por Teixeira, Grigoli e Lima (2002), com uma amostra estratificada das 154 escolas públicas (estaduais e municipais) que ofereciam ensino fundamental no município de Campo Grande (MS), envolvendo 10% dos seus docentes, colocou em evidência as dificuldades para se promover mudanças na prática do professor. Segundo esse estudo, “apesar de todas as atividades de formação dos docentes (...), a fala dos professores (...), deixa transparecer os esquemas de ação e os critérios de pensamento que dirigem, de fato, a sua prática cotidiana ou o *habitus* (Perrenoud, 1997). Em outras palavras, o discurso considerado progressista, que desloca o foco de atenção do professor para o aluno (escola nova e construtivismo) ou para a mediação desse processo (abordagem histórico-cultural) não está se traduzindo em decisões e ações incorporadas à prática docente”.

A construção do saber docente tem sido investigada por vários autores em diversos sentidos. Na verdade, como dizem Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Pimenta (1999), o saber docente se compõe de muitos saberes, advindos de várias fontes: saberes da formação profissional, das disciplinas, curriculares e da experiência. Outros autores, na perspectiva de descrever o saber docente - integrando a dimensão teórica à prática, o saber ao saber-fazer – usam a noção de competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p15).

Compreender a prática docente, no entanto, não significa simplesmente identificar tais saberes ou competências, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo “o saber” docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser (Tardif, 2000). Os estudos sobre os saberes docentes geralmente são de caráter normativo e analisam essa questão de uma perspectiva ideal. Cada vez mais se tem clareza, diante da dicotomia teoria e prática que preside a ação dos professores (Carr e Kemmis, 1985), da necessidade de realizar estudos sobre o objeto de atuação do professor – a gestão do ensino e aprendizagem – não do ponto de vista das descrições da didática e da psicologia, mas de uma ótica ecológica, de tal forma que se possa entender as categorias organizadoras da prática dos professores, construídas por meio da sua vivência na escola.

A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre os saberes da experiência, constituídos num contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites e controlando as possibilidades de atuação do professor. É nesse contexto que o professor constrói seus esquemas de ação que, embora implícitos, são os responsáveis pelo seu fazer ou pela forma particular como estabelece sua rotina de trabalho e realiza

improvisações frente à diversidade de problemas inerentes ao espaço pedagógico de “micro decisões” como é o da sala de aula (Perrenoud, 1993). Tais esquemas, segundo esse autor, constituem a “gramática geradora de práticas” ou engendram o que Bourdieu (2000) denomina de *habitus* que se reflete no estilo de ensinar de cada professor. Desvendar a dinâmica do *habitus* é essencial para descobrir quais são os mecanismos reguladores da ação docente, e que podem explicar tanto a continuidade/resistência quanto à geração da mudança.

Os esquemas utilizados na prática docente são gerados, no geral, a partir da própria prática do professor, ou seja, são produzidos a partir dos desafios da sua experiência cotidiana. Nesse sentido a prática é auto regulada, embora nem sempre a produção desses esquemas seja um processo consciente para o professor que os produz. A tomada de consciência se faz na medida em que o professor pode compreender as razões dos seus esquemas (como e porque surgiram) e não apenas constatar a eficácia ou não dos seus resultados (Piaget, 1977).

Malglaive (1995), caracterizando os diferentes tipos de saberes em científico, racional, pragmático e mágico, afirma que os saberes da prática são imanentes da ação e como tal são difíceis de serem transmitidos, pois nem sempre é possível traduzi-los pela lógica discursiva. No entanto, “os saberes práticos não deixam de aspirar à racionalidade e de passar do modo retórico ao modo conceptual para se tornarem conhecidos” (Malglaive, 1995, p. 93).

Partindo dessa concepção depreende-se um raciocínio obrigatório para a formação de professores: compreender a lógica da ação, que sustenta a prática docente se faz pela lógica da reflexão que possibilita, não só desvendar a lógica da ação como alimentá-la, quer corrigindo-a, quer complementado-a.

Tomando por base os fundamentos cognitivos da ação é possível entender que os processos de auto regulação que permitem ao professor ajustar seus esquemas aos desafios advindos do seu cotidiano na sala de aula e que implicitamente geram os seus saberes práticos, só podem ser melhor compreendidos se forem explicitados por um processo de metacognição, no qual o pensamento se debruça sobre a ação para descobrir suas razões.

Nesse sentido, a convergência entre teoria e prática só é possível se o professor se tornar um investigador da sua prática. Vários autores, como Schön (1997), Perrenoud (1997) e Zeichner (1993), têm estudado essa questão, apontando a importância da investigação ou da pesquisa para a formação do professor. Não se trata mais de uma habilidade operacional, optativa para aqueles que desejem se aprofundar teoricamente. Considera-se, antes, uma habilidade essencial, desprovido da qual o professor se torna um técnico que apenas reproduz práticas convencionais consagradas e internalizadas pela força da tradição.

Zeichner (1993) consubstancia essa idéia ao propor a formação do professor como prático reflexivo, de forma a superar a racionalidade técnica tradicionalmente vigente nos processos de formação, ou seja, a de que a teoria é domínio da universidade e a prática da escola. A prática reflexiva supõe que os professores

produzem teoria e que é possível explicitá-las para análise crítica e discussão.

A idéia de professor reflexivo tem sido difundida e cada vez mais aceita no universo das discussões e propostas de formação de professores, em vários países. No entanto, para Zeichner (1993) algumas delas se revelam insuficientes quando restringem a prática reflexiva a reflexões sobre as teorias já produzidas, ou quando se limitam a investigar questões metodológicas e de organização interna da aula, ignorando questões do contexto curricular, da escola em seu âmbito social e institucional, ou ainda quando os professores são levados a práticas de reflexão solitárias, mais como exercício de introspecção do que de discussão. “Todas essas práticas contribuem para criar uma situação onde existe apenas a ilusão da aprendizagem” (Zeichner, 1993, p.59).

Isso, no entanto, não significa que a prática reflexiva deva levar necessariamente à mudança. Em muitos casos a investigação sobre a ação revela os fundamentos dessa prática no sentido afirmativo, reafirmando para o próprio professor as razões da sua pertinência e da sua continuidade, embora não mais de forma contingencial, mas como uma opção fundamentada, alçada à condição teórica, o que amplia a compreensão do processo pedagógico pelo professor.

Por outro lado, a transformação da prática é uma tarefa complexa, com inúmeros obstáculos e resistências, tanto advindos do espaço institucional, quanto das concepções e práticas do professor, desenvolvidas no seu processo de formação profissional. Em que pese toda a importância dos processos de capacitação de professores sabemos que os aportes da formação raramente se integram à prática, conforme tem sido apontado pela literatura, ou seja, não ocorre transferência daquilo que o professor aprende em situações de formação para a sala de aula. Cabe perguntar então, com Hernández (1998): “como os professores aprendem?” ou, qual é a origem de suas resistências frente aos desafios da prática?

No geral, os problemas de formação, como colocam Hargreaves, Earl, Moore, e Manning (2002), são gerados pela forma como são concebidas as capacitações.

“Além de entender a mudança, o comprometimento dos professores com qualquer mudança específica, e não apenas com a mudança em geral, está no centro da implementação bem-sucedida. A ilusão e a presunção administrativa e legislativa comum é que a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz. Historicamente, esse padrão de implementação imposta teve pouco ou nenhum sucesso”. (p.124)

Tal concepção de capacitação revela que o professor tem sido visto como um técnico, e conseqüentemente, ao longo do tempo passou a ter uma visão de si mesmo como um prático. Tal processo pode constituir uma explicação para algumas das características que no geral estão presentes, segundo Hernández (1998), no processo de aprendizagem dos docentes, quais sejam: compreensão fragmentada das situações e com base no senso comum, visão prática e generalizadora das ações e perspectiva utilitária da formação. Da mesma forma o autor considera que

esse padrão de formação acaba por gerar uma série de resistências por parte do professor, expressas na suas atitudes de descrença na viabilidade da mudança e sobre a utilidade da teoria; na sua falta de desejo de aprender, e no medo de perder a sua identidade.

Pensar a formação de professores, por sua vez, supõe pensar que continuidade e ruptura são inseparáveis em educação, ou seja, não é possível pensar em trabalhar com professores, enquanto pessoas em formação, sem levar em conta os seus interesses e a constituição particular dos seus saberes. No entanto, se é arriscado desconsiderá-los, não é menos perigoso levá-los em conta sem que uma reflexão sobre eles revele seus limites.

Nessa perspectiva talvez se possa encontrar algumas explicações em relação às resistências e ousadias dos professores, frente às situações da prática. É nesse sentido que a presente pesquisa encontra sua justificativa. Cada vez mais se tem clareza, diante da dicotomia teoria e prática que preside a ação dos professores, da necessidade de realizar estudos sobre o objeto de atuação do professor – a gestão do ensino e aprendizagem – de tal forma que se possa entender as categorias organizadoras da prática dos professores, construídas por meio da sua vivência na escola.

Transformar a prática docente é uma tarefa complexa e é fundamental que se compreenda como os professores constroem seus saberes, como eles aprendem quando se estabelece um ambiente colaborativo dentro da escola, no qual se possibilita sua prática reflexiva, diferentemente das situações tradicionais, em que os programas de capacitação são impostos ao professor. Esta linha de pesquisa, como aponta Hernández (1998), se baseia em uma “nova concepção de docente, considerando-o como profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas” (p. 11), o que conseqüentemente traz algumas implicações para a concepção de formação de professores, tais como: considerar que a aprendizagem dos professores não parte do zero; a formação se faz a partir da análise das práticas e do questionamento coletivo.

2- A pesquisa colaborativa no processo de formação de professores na escola

O entendimento de que o professor necessita desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à investigação da própria prática tem levado os formadores de professores e os pesquisadores dessas questões a se debruçarem sobre modalidades de atividades que possam favorecer a formação desse professor-pesquisador. Trata-se de um profissional que deverá ser capaz de pensar a educação em suas dimensões sociais e políticas e de buscar coletivamente os meios para contrapor-se à lógica da exclusão, investindo em novas práticas capazes de promover uma intervenção qualificada na escola pública e potencializando, assim, as influências da educação escolar no contexto social.

Nesse cenário, a pesquisa colaborativa se coloca como recurso de desenvolvimento do professor, rompendo com a lógica e os modelos simplificadores de formação que excluem os docentes das decisões por considerá-los meros agentes executores de decisões tomadas em instâncias exteriores à escola e à sala de aula. Pesquisas colaborativas promovem modalidades de intervenção em que se busca, sobretudo, favorecer o processo de construção da autonomia e emancipação dos professores, com vista ao aperfeiçoamento auto-gestionado da sua prática (Dickel, 2001).

Embora pese a diversidade de termos empregados na literatura para designar as diferentes formas de trabalho conjunto entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola (Fiorentini, 2004), é importante estabelecer uma primeira distinção entre grupos cooperativos e grupos colaborativos, bem como entre pesquisa cooperativa e colaborativa. Fiorentini (2004) distingue o processo cooperativo do colaborativo, esclarecendo que no primeiro há uma ajuda mútua na execução de tarefas que nem sempre resultaram de decisões conjuntas dos membros do grupo, podendo, inclusive, existir relações desiguais e hierárquicas entre os participantes. Já, o trabalho colaborativo é marcado pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos comuns, e, sendo assim, geralmente as relações não são hierárquicas, a liderança é compartilhada, as decisões e ações são assumidas e realizadas coletivamente. Todavia, as atividades dos grupos cooperativos, bem como dos grupos colaborativos, não constituem, por si só, atividades de pesquisa propriamente, embora possam ser alvo de interesse dos pesquisadores e, assim, tornarem-se objetos de investigação (Fiorentini, 2004, p.51).

Pesquisa cooperativa e pesquisa colaborativa por sua vez supõem a participação de todos – pesquisadores da academia e investigadores da escola - numa prática investigativa “em que todos co-operam ou co-laboram (...) desde a concepção [da pesquisa], planejamento, realização até a fase de análise e escrita do relatório final” (Fiorentini, 2004, p.51). Distinguem-se pelos níveis de autonomia dos participantes e pela hierarquia que legitima a tomada de decisões pelos pesquisadores mais experientes da academia. A constituição de grupos de pesquisa colaborativa é um processo lento que pode se iniciar com atividades de estudo ou mesmo de pesquisa cooperativa e evoluir para relações de colaboração. Mas esse desenvolvimento não é simples e nem fácil uma vez que se contrapõe às experiências de formação dos professores, quase sempre calcadas em relações marcadas pela hierarquia do saber e do poder. A constituição, desenvolvimento e consolidação de grupos de pesquisa colaborativa serão facilitados se a dinâmica do grupo possibilitar que os participantes estabeleçam relações de confiança, de apoio mútuo e de maior aproximação e afeto. São condições necessárias para fomentar a disposição para estudar junto, sentir-se à vontade para expressar livremente suas crenças e sentimentos, aceitar críticas, compartilhar experiências e produzir conhecimentos no enfrentamento coletivo das dificuldades e desafios da prática docente. E assim, mediante essas conquistas é que os participantes do grupo avançam também no

sentido da autonomia e da auto-regulação no processo de gerenciar a própria formação. Como se pode depreender do exposto, as práticas colaborativas - seja nos grupos de estudo, seja em atividades de pesquisa propriamente – supõem sempre a adesão voluntária e espontânea do professor e responsabilidades compartilhadas (Ferreira e Miorim, 2003; Nacarto et al., 2003).

Em linhas gerais, numa pesquisa colaborativa as questões eleitas para investigação dizem respeito a problemas e/ou dificuldades identificadas pelos professores na prática do cotidiano escolar e passam a ser tematizadas pelo grupo. A partir de então, são buscados recursos para ampliar/aprofundar a compreensão dos fatores envolvidos na situação geradora da(s) dificuldade(s). São formuladas propostas de ação, num processo de construção coletiva, que, a seguir, são implementadas pelos professores em sala de aula. São feitos registros cuidadosos dos acontecimentos, dos desdobramentos, das impressões causadas, das reações dos alunos, dos resultados constatados, etc e, num momento posterior, todo esse material é discutido, à luz de contribuições teóricas, visando a aprofundar as análises e interpretações sobre a experiência. O passo seguinte será a produção de uma comunicação formal, nos moldes de uma narrativa, um relato de experiência, uma comunicação, etc, com reflexões teoricamente fundamentadas, constituindo-se numa contribuição na medida em que possibilita generalizações naturalísticas para os educadores que vivenciam situações e desafios semelhantes em seus locais de trabalho.

3- O desenvolvimento da pesquisa: compartilhando a construção dos saberes

Para analisar a construção do saber docente, identificando os fatores reguladores da ação docente que atuam no sentido da manutenção da prática do professor ou no sentido da sua mudança optamos por uma investigação na perspectiva da pesquisa colaborativa numa unidade escolar selecionada dentre as que integram a amostra do estudo (*survey*) anteriormente realizado (Teixeira, Grígoli e Lima, 2002). A escolha recaiu sobre a Escola Municipal Etalívio Pereira Martins, considerada uma “escola bem sucedida” com base nos indicadores de evasão, repetência e aprendizado dos conteúdos escolares, avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O desenvolvimento da pesquisa envolveu os seguintes passos:

- Participação prolongada dos pesquisadores na vida da escola, buscando apreender a “cultura da escola” no que se refere aos aspectos investigados;
- Encontro de formação com os professores para levantamento e discussão de questões capazes de mobilizá-los para uma reflexão sobre a prática;
- Relato, pelos professores, de suas experiências no magistério, de suas trajetórias profissionais, da construção dos saberes docentes.

As informações resultantes dos procedimentos acima mencionados foram analisadas, buscando identificar fatores fortemente relacionados com as concepções dos professores a respeito da construção/reconstrução dos seus saberes, do papel da formação e das modalidades de formação que consideram mais proveitosas, bem como, da disposição ou não para mudar/transformar a prática.

No período correspondente ao estudo ora apresentado, foram realizadas 10 reuniões de estudo e pesquisa com educadores da escola, envolvendo os 10 professores das séries iniciais, a diretora, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional. Nessas reuniões, realizadas quinzenalmente, no horário destinado às atividades de formação dos professores, conforme um cronograma definido com a escola, foram trabalhados assuntos propostos pelo corpo docente, como necessários para uma melhor compreensão da atuação do professor no que se refere à prática educativa e à gestão do ensino.

Como parte dos procedimentos de pesquisa, foi realizado um registro sistemático e exaustivo do desenvolvimento de cada um dos encontros, pretendendo-se com isso assegurar uma “memória” do grupo, recurso importante para futuros trabalhos e reflexões sobre o processo de formação. Esses registros foram transcritos (digitados) e os arquivos correspondentes disponibilizados para todos os integrantes que foram convidados a neles “entrar” para complementar e/ou divergir dos registros tal como foram apresentados, contribuindo assim para “refinar” as informações ou trazer novas interpretações para as ocorrências registradas.

A transcrição de alguns trechos dos registros de campo poderá dar uma idéia aproximada do desenvolvimento das atividades do grupo ao longo dos encontros:

Nesse primeiro encontro havia um clima de descontração entre os profissionais da escola que estavam na sala dos professores. Muitas brincadeiras eram ditas entre eles devido ao lanche que tinha sido servido no horário do recreio. Em meio às conversas a diretora entrou na sala avisando que a professora Amelinha havia sido indicada pela REME (Rede Municipal de Educação) para ser homenageada como 'professora destaque'. Entre outras coisas comentou também a sua preocupação com a classificação da escola no ranking do município: 'É importante estarmos entre as dez primeiras escolas do município'.

Em muitas outras ocasiões, colocações dessa ordem reforçaram a nossa primeira impressão no sentido de que aqueles educadores, apesar das dificuldades decorrentes das condições de pobreza de grande parte das famílias, com muitas crianças vivendo em situações de risco, têm como princípio proporcionar o melhor para os seus alunos.

Nesse primeiro encontro, entre as falas dos pesquisadores da universidade, tentando aclarar o sentido da parceria que ali se iniciava e as características da pesquisa colaborativa que se pretendia fazer acontecer, os professores da escola foram também expressando as suas expectativas, deixando transparecer, na maior parte das vezes o desejo e/ou a crença de que “os professores da universidade, como pesquisadores e detentores de conhecimentos avançados, trariam uma luz” em relação aos problemas e dificuldades por eles levantados.

Dorinha, professora do “pré” e que ao longo dos encontros revelaria seu profundo compromisso com o aprendizado dos alunos e sua disposição para o estudo, já nesse primeiro momento enfatizou: *“Todos se empenham nesta escola em ajudar um aluno com problemas. Quero saber como cada aluno aprende; queremos conhecer todos os nossos alunos. Qual é o mecanismo que cada criança utiliza para aprender?”*

À medida que os professores expunham os seus pontos de vista sobre as dificuldades enfrentadas foi se evidenciando uma característica que acabou sendo apontada como um problema mais ou menos generalizado e que comprometia o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos. Referiram-se à “dificuldade de concentração dos alunos”, à “tendência para dispersar-se” e que em alguns casos adquire contornos mais graves. Foram muitos os relatos envolvendo episódios dessa ordem, de maneira que se estabeleceu um consenso acerca da importância de se entender melhor as razões desse fenômeno, analisar os procedimentos que vêm sendo utilizados pelos integrantes da equipe escolar bem como os seus efeitos e aprender algumas outras maneiras de lidar com esses comportamentos e como trabalhar com essas crianças no sentido de que desenvolvam comportamentos mais adequados à situação de sala de aula.

Assim, começamos a estudar esse tema relacionado com a “dificuldade de atenção e concentração” das crianças em geral e que, no caso de alguns alunos, chega a se configurar como um quadro característico da “Síndrome do Déficit de Atenção e Hiperatividade”, com diagnóstico já realizado por profissionais e encaminhamento para atendimento especializado.

Com a colaboração de todos (inclusive da diretora, da coordenadora pedagógica e da orientadora educacional que têm uma visão mais ampla das condições de vida das famílias dos alunos) foi feito um levantamento dos alunos que constituem casos típicos e extremos do problema que havia sido escolhido para estudo, reflexão e investigação. Os professores consideraram importante fazer um relato circunstanciado das condutas e das reações desses alunos diante das solicitações e da rotina do trabalho pedagógico, bem como das dificuldades com que se depararam para trabalhar com os mesmos, o que criou uma oportunidade de trocas de informações, de descobertas e de reflexões sobre as diferentes formas de reação dos alunos frente a diferentes estilos de tratamento dos professores.

A tônica do trabalho com os professores da escola foi sempre a de desencadear um processo de reflexão sobre as decisões e as práticas que vêm sendo desenvolvidas em relação ao fenômeno focalizado, geralmente ancoradas nos saberes da experiência do professor. Tomados como pontos de partida, os saberes da experiência eram cotejados com as contribuições teóricas visando a elaboração de novos esquemas para fazer frente a situações relacionadas com o fenômeno em pauta.

No decorrer desse processo, ponderou-se que seria necessário/importante a organização de um material que sistematizasse e ampliasse as idéias e contribuições formuladas ao longo dos encontros, tornando-se uma referência para os

professores ao lidar com essa questão no cotidiano da sala de aula. Dessa decisão, resultou a busca por um texto² sobre o tema e com sugestões para os professores sobre como lidar com crianças com D.A. na escola e, especialmente na sala de aula, agrupadas em quatro blocos: **(1)** Orientações gerais de conduta do professor; **(2)** Sugestões sobre como motivar; **(3)** Sugestões sobre como ajudar a estruturar a aprendizagem e **(4)** Sugestões sobre como dirigir e controlar o comportamento. Esse material foi bastante valorizado pelos professores que viram nele orientações práticas e objetivas sobre como lidar com aquelas situações. Fizeram um exercício indicando **(a)** os procedimentos que já utilizam ao lidar com alunos com essas características e **(b)** os procedimentos que até então não utilizavam, mas pretendiam utilizar a partir de então. Além disso, ficou combinado que passariam a observar sistematicamente e, na medida do possível, registrar as mudanças que a adoção dos procedimentos sugeridos eventualmente acarretariam ao longo do tempo.

4- Resultados preliminares

Os resultados que alcançamos até o presente momento são parciais e embasados nos registros contidos nos relatórios das reuniões realizadas na escola pesquisada, em observações dos pesquisadores, em depoimentos obtidos em contatos informais com membros da equipe escolar e nas reflexões realizadas no Grupo de Pesquisa.

Uma primeira organização desses registros permite evidenciar os seguintes aspectos:

- **o relacionamento dos professores entre si e com os pesquisadores externos:** criavam um ambiente amistoso e descontraído (brincadeiras); reconheciam as conquistas dos seus pares (elogios, comentários positivos); discordavam da dinâmica proposta; discordavam do ponto de vista de um outro participante.

- **a avaliação que os professores faziam sobre a própria formação:** expressavam convicção de que o processo atual favorece a aprendizagem e/ou a troca de experiências e/ou amplia a interação com os pares; consideram que o processo atual deve ter continuidade; avaliam que os processos anteriores eram distantes das reais necessidades dos professores.

- **as expectativas e receios que expressavam:** ficavam em silêncio, aguardando respostas; perguntavam como os pesquisadores da universidade agiriam diante de uma dada situação; declaravam estar muito ansiosos; diziam que a ausência de respostas lhes causava frustração; consideravam que a leitura de determinados textos era “perda de tempo”; solicitaram a suspensão dos registros.

- **as formas como expressavam as mudanças:** contavam episódios em que haviam conseguido colocar limites e resolver situações sem ocorrência de conflitos; passaram a compreender melhor as limitações dos alunos; atribui a mudança na relação com os alunos a um encontro com a religião; declararam que não houve mudança

- **as interpretações e/ou justificativas para as limitações dos alunos:** pela falta de apoio e estímulo da família; por serem de famílias desestruturadas; por fatores genéticos ou congênitos; por não terem freqüentado a escola antes (são imaturos, não fizeram pré-escola)

- **as preocupações mencionadas pelos professores:** dificuldades do professor em relação ao conteúdo; dificuldade de concentração dos alunos; dificuldade em relação ao aprendizado dos alunos (têm “preguiça mental”, lêem, mas não gostam de interpretar); falta de envolvimento e de participação de alguns alunos; com a saúde vocal; com as metas estabelecidas pela SEMED (alfabetizar 75% dos alunos)

Um exercício mais elaborado de análise dos dados coletados por meio dos registros das falas dos participantes do grupo, em relação ao desenvolvimento das ações desencadeadas pelo processo da pesquisa colaborativa, mostra alguns resultados bastante significativos. Tais resultados podem ser identificados em dois planos:

(a) Num plano mais amplo, como parte do movimento de reflexão sobre a prática docente, instalado entre os participantes da pesquisa (equipe escolar + pesquisadores da universidade). Nesse sentido, as falas dos professores evidenciam:

- O reconhecimento da importância e necessidade de se parar para pensar em conjunto, de trocar experiências e de se amparar mutuamente para fazer frente às dificuldades do fazer docente;
- A tomada de consciência de suas práticas, das concepções que as sustentam e de como elas são geradoras de padrões satisfatórios/insatisfatórios de comportamentos e de aprendizagens na sala de aula;
- A identificação de diferentes estilos de gestão da sala de aula, próprios de cada professor e a compreensão de que desses diferentes estilos resultam dinâmicas diferenciadas que influenciam o clima da sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem.
- A tomada de consciência da complexidade da prática docente e da necessidade de pensar, decidir, fazer escolhas, particularmente, diante de cada situação, uma vez que as “receitas” são insuficientes. Em conseqüência, a quebra de expectativa de que as “soluções” devam vir “prontas” e preferencialmente da academia.
- a importância da discussão conjunta sobre os problemas da escola e as diferentes formas de enfrentá-los como parte do processo de construção coletiva da identidade do grupo e do fazer escolar;
- a importância de assegurar institucionalmente espaços de formação e trocas conjuntas dentro da própria escola e atendendo às necessidades expressas pelos professores em relação a sua prática cotidiana;
- a importância da gestão escolar como elemento decisivo no estabelecimento de relações que promovam a construção coletiva do fazer escolar.
- a importância dos fatores anteriormente mencionados como condições favoráveis da construção da identidade profissional docente e da autonomia do professor.

(b) Num plano mais específico, relacionado com a questão dos desafios de se trabalhar com crianças com dificuldade de atenção e concentração. Essa questão, eleita pelo grupo como o problema central ou o maior obstáculo para a gestão do ensino e da aprendizagem, funcionou como elemento gerador das discussões sobre a prática docente.

O trabalho desenvolvido, a partir das decisões do próprio grupo, envolveu várias etapas: relato de casos, seleção dos casos conforme as características apresentadas, formulação de hipóteses explicativas, leitura e discussão de material de apoio teórico, observação orientada dos casos selecionados, desenvolvimento de novos padrões de interação com esses alunos. No decorrer desse processo, alguns resultados já puderam ser percebidos nos relatos e avaliações expressos tanto pelos professores, quanto pelos demais integrantes da equipe escolar, mediante indicadores como:

- Compreensão mais abrangente das questões envolvidas nos problemas relacionados com as dificuldades de atenção e de concentração da maioria das crianças e, conseqüentemente a adoção de práticas mais adequadas para fazer frente a essas situações;
- Identificação mais objetiva da natureza dos problemas de atenção e da hiperatividade, ou seja, compreensão de que estes são problemas relacionados mais com questões de natureza sócio cultural do que com dificuldades de cunho neurológico;
- Percepção das diferenças existentes entre alunos com Déficit de Atenção e Hiperatividade, de caráter neurológico, com indicação de tratamento médico e aqueles com comportamentos inadequados decorrentes de uma prática permissiva (de caráter social e pedagógico);
- Tomada de consciência de que uma prática “paternalista e baseada num discurso moral” é geradora/reforçadora de comportamentos inadequados na sala de aula;
- Compreensão de que as questões disciplinares na sala de aula, associadas à hiperatividade dos alunos estão muito ligadas às concepções equivocadas do problema e às atitudes paternalistas que muitas vezes justificam e aceitam a ausência de limites das crianças, tendo em vista a condição de marginalidade social das mesmas;
- Constatação de que o empenho para fixar a criança na escola, sobretudo nos casos de crianças de famílias desestruturadas tem levado os professores a abrirem mão de muitos controles, fazerem muitas concessões, acarretando maiores dificuldades com as questões disciplinares;
- Promoção de formas de interação com as crianças na sala de aula, baseadas em regras mais objetivas, consensualmente estabelecidas, em que a “questão dos limites” seja equacionada com firmeza e respeito mútuo;
- Adoção de formas de relacionamento menos paternalistas e mais estimuladoras e cujos resultados começam a evidenciar, segundo os próprios professores, a implementação de um clima mais favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos;
- Promoção da auto-estima dos alunos, estimulando e valorizando as suas conquistas e implementando um clima assertivo mais favorável ao desenvolvimento da autonomia do aluno, no que se refere a uma aprendizagem escolar mais produtiva.

Em síntese, uma análise mais cuidadosa dos registros ao longo do tempo sugere que os participantes, embora com graus diferenciados de apropriação, ampliaram e aprofundaram a compreensão sobre os diferentes fatores envolvidos na problemática que os mobilizava e com isso parecem se sentir um pouco mais seguros frente a tais situações, bem como afirmam dispor de maiores recursos para lidar com a situação. É possível identificar sinais de um “deslocamento” da prática desses professores em direção a ações para ajudar o aluno a estruturar a aprendizagem. Em outras palavras: se num primeiro momento, a grande maioria dos procedimentos estava dirigida para o comportamento do aluno (mediante práticas de controle disciplinar ou de práticas de cooptação/sedução ou, ainda, de falas moralizantes) na etapa final, há algumas evidências de maior preocupação com a organização de formas de trabalho diferenciadas, visando atender às dificuldades de atenção/concentração desses alunos.

5. Considerações finais ou avaliando o trabalho...

Alguns pontos merecem destaque quando analisamos o desenvolvimento e os resultados do trabalho desenvolvido.

No que se refere à construção do saber docente é possível perceber alguns avanços marcados por mudanças significativas. Uma análise mais cuidadosa dos registros ao longo do tempo sugere que os professores participantes, embora com graus diferenciados de apropriação, ampliaram e aprofundaram a compreensão sobre os diferentes fatores envolvidos na problemática que os mobilizava e com isso parecem se sentir um pouco mais seguros frente a tais situações, bem como afirmam dispor de maiores recursos para lidar com a situação. É possível identificar sinais de um “deslocamento” da prática desses professores em direção a ações para ajudar o aluno a estruturar a aprendizagem. Em outras palavras: se num primeiro momento, a grande maioria dos procedimentos estava dirigida para o comportamento do aluno (mediante práticas de controle disciplinar ou de práticas de cooptação/sedução ou, ainda, de falas moralizantes) na etapa final, há algumas evidências de maior preocupação com a organização de formas de trabalho diferenciadas, visando atender às dificuldades de atenção/concentração desses alunos. Podemos dizer que os professores passaram a ver o problema em questão de forma menos genérica, ultrapassando o senso comum, ao mesmo tempo em que conseguem fazer uma análise mais globalizada quando deslocam o foco de atenção, antes centrado somente no aluno e na sua família, para o professor e suas práticas. Esse dado reforça a idéia de que a aprendizagem dos professores se faz quando o ponto de partida é um problema por ele vivenciado e para o qual ele está empenhado em encontrar saídas. Esse processo, no entanto não é fácil, pois demanda uma longa reconstrução da concepção de formação, no geral presente entre os professores, haja vista as resistências demonstradas nas falas dos participantes do grupo, ligadas não só à possibilidade de mudança, dada a desestruturação social

que atinge a sociedade, como à possibilidade de que eles próprios pudessem encontrar respostas para os problemas, fazendo-os crer que as mesmas deveriam vir da universidade.

Em relação à modalidade de pesquisa assumida pelo grupo, fica claro que os ganhos percebidos na construção dos saberes dos professores estão relacionados à forma como o trabalho se desenvolveu. Na fala dos próprios professores ficou evidenciada a importância de haver um momento específico para a discussão dos seus problemas, para o compartilhamento dos mesmos como forma de amainar a solidão do trabalho docente, assim como para reforçar a idéia, ainda frágil, de que as respostas aos problemas poderiam nascer do próprio grupo.

No entanto, a intenção inicial de formar um grupo colaborativo e realizar uma pesquisa na qual os professores fossem “considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (Tardif, 2002, p. 230) não se realizou completamente. Embora, o grupo todo da escola estivesse mobilizado para a reflexão a partir de um problema comum, e parecia interessado em continuar trabalhando, as reuniões foram interrompidas pela direção, para atender a outros compromissos. Esse fato nos faz pensar no grau de autonomia dos professores para participar de um trabalho colaborativo quando ele ocorre no espaço institucional. Apesar do empenho e da sintonia dos gestores (diretor, coordenador e orientador educacional) da escola que durante todo o período tiveram uma participação positiva no processo, não houve, exceto algumas manifestações de pesar, qualquer movimentação com o intuito de contornar a situação e dar continuidade ao trabalho. Será realmente possível uma pesquisa colaborativa dentro da escola, cuja autonomia é mais retórica do que real? Na realidade o engajamento dos professores ocorreu porque o espaço foi aberto e havia uma expectativa da direção de que todos participassem. No entanto, o tempo que os professores têm de um processo de formação reflexiva, não é ainda suficiente para torná-la uma necessidade. Há necessidade de muito trabalho ainda para o professor mudar suas expectativas sobre o processo de formação, para compreendê-lo como um processo não linear, no qual continuidades e rupturas se cruzam, compondo uma complexidade que ele precisa desvendar.

Finalmente, é necessário lembrar que a formação ocorre também para o formador. Ao participar do grupo de reflexão aprendemos a enxergar a escola e a prática docente, não mais com os olhos da racionalidade, mas com todas as cores e o peso da realidade. Diante dos fatos relatados e dos desafios que eles representam para os professores, o mínimo exercício de deslocarmos para a posição dos professores nos faz pensar na nossa incapacidade para enfrentar tais desafios e, sobretudo, na precariedade da formação oferecida pelos cursos de formação.

Notas

¹ Esse tema constitui objeto de investigação do grupo de pesquisa “Práticas educativas e suas relações com a formação docente” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica dom Bosco, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² “Dicas para a administração do déficit de atenção em sala de aula”, adaptado de Hallowell, E.M. & Ratey, J.J. (<http://www.chadd.org>)

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1985). *Teoria crítica de la enseñanza. La investigación-acción e la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martinez-Roca S.A.
- Dickel, A. (2001). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: C.M. Gerdali; D. P. Fiorentini; E.M.A. Pereira. (Org.) *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 33-71). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil..
- Ferreira, A.C.; Miorim, M.A. (2003). O grupo de trabalho colaborativo em educação: análise de um processo vivido. Em Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Org.), *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (sem página)* Santos/SP, Brasil .
- Florentini, D. (2004) Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. In M.C. Borba; J.L. Araujo (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática* (pp. 47-76). Belo Horizonte: Autêntica,
- Hargreaves, A; Earl, L.; Moore, S. e Manning, S. (2002) *Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização* (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (1998). Como os docentes aprendem. *Pátio*, 4, 9-13.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. (M.L.A Pereira, M.A.O Silva, M.M.M. Ferreira, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Nacarato, A.M; Passos, C.B.; Lopes, C.E.; Fiorentini, D; Brum, E.D.; Rocha, L.P; Megid, M.A.; Freitas, M.T.M.; Melo, M.V.; Grando, R.C.; Miskulin, R.S. (2003). Um estudo sobre pesquisas de grupos colaborativos na formação de professores de Matemática. Em Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Org.), *Anais do II Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (sem página)*. Santos/SP, Brasil.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas* (H. Faria, H. Tapada, M.J. Carvalho, M. Nóvoa, Trad.). Lisboa: D.Quixote.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas* (H. Faria, H. Tapada, M.J. Carvalho, M. Nóvoa, Trad.). Lisboa: D.Quixote. (Original publicado em 1993).
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (P.C.Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1977). *A tomada de consciência*. (E. B. Souza, Trad.) São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Pimenta, S. (1999) Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In S. Pimenta (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez Ed.
- Schön, D.A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação* (pp 77-92). Lisboa: D.Quixote.
- Tardif, M. ; Lessard, C. e Lahaye, L.(1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-34.
- Tardif, M (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5 - 24.
- Tardif, M. (2002) *Saberes Docentes e Formação Profissional* (F. Pereira, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, L.R.M.; Grigoli, J.A. G. e Lima, C.M. (2002). Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, (MS). Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Anais, 25ª Reunião da ANPED (sem página)*, Caxambu, Brasil.
- Zeichner, K.M (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. (A.J.C. Teixeira, M.J. Carvalho, M. Nóvoa, Trad.) Lisboa: EDUCA.