

A CONSTRUÇÃO DE UMA PARCERIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS: UM CASO DE PESQUISA COLABORATIVA

THE CONSTRUCTION OF A PARTNERSHIP IN THE CONTINUED EDUCATION OF A SCIENCE TEACHER: A COLLABORATIVE RESEARCH CASE

Patrícia de Oliveira Rosa-Silva¹
Álvaro Lorencini Júnior²

¹Universidade Estadual de Londrina / Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática / “Bolsista do CNPq – Brasil” / porsilva@sercomtel.com.br

²Universidade Estadual de Londrina / Departamento de Biologia Geral / alvarojr@uel.br

Resumo

Este artigo enfoca a construção de uma parceria na formação continuada de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa. Analisa episódios de resistências e tensões, assim como ações e reações tanto da pesquisadora como da professora que foram capazes de ajustar e superar tais conflitos para consolidar a pesquisa. O processo de formação continuada envolveu uma estratégia de intervenção reflexiva, denominada autoscopia, simulando uma “sala de espelhos” (SCHÖN, 2000), que levou a professora a refletir sobre a sua prática educativa. Os resultados demonstram que a pesquisa colaborativa, centrada no diálogo e no companheirismo, foi mediadora na solução dos conflitos vivenciados no processo e favoreceu a tomada de decisões na consolidação de estratégias de formação continuada voltadas à professora.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, formação continuada, pesquisa colaborativa, reflexão sobre a prática.

Abstract

This article focuses on the construction of a partnership in the continued education of a Science teacher of Elementary School, during the development of a collaborative research. It analyzes episodes of resistance and tension, as well as actions and reactions not only on the researcher's but also on the teacher's part, enabling them to adjust themselves and overcome such conflicts in order to consolidate the research. The continued education process involved a reflective intervention strategy, called autoscopia, simulating a “room of mirrors” (SCHÖN, 2000), which led the teacher to reflect on her educational practice. The results demonstrate that the collaborative research, focused on the dialogue and comradeship, mediated the solution of conflicts experienced in the process and favored the decision-making in the consolidation of continued education strategies concerning the teacher.

Keywords: Science teaching, continued education, collaborative research, reflection on practice.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação continuada do professor em serviço é o foco de interesse dos especialistas da área. Diversos pesquisadores (ALARCÃO, 2003; ELLIOT, 1998; ESCUDERO, 1989; IMBERNÓN, 2001; ZEICHNER, 1992) partem da idéia de que é na escola que a prática pedagógica é passível de ser investigada pelos professores e, em consequência disso, defendem a importância de ressignificar a formação docente por meio da reflexividade, passando a realidade escolar a ser o centro de referência nesse processo.

No entanto, refletir sobre a prática pedagógica não é tarefa fácil (DEWEY, 1979), nem a formação do professor é algo espontâneo, que se dê pelo simples fato de o profissional estar na escola. É necessário, por parte do trabalho de pesquisa e/ou gestão escolar, explorar momentos que favoreçam processos de intervenção reflexiva da prática pedagógica com a intenção de ajudar os professores a identificar os problemas para resolvê-los, incentivando a sistematização e socialização das práticas docentes (CANDAUI, 1997).

Em vista disso, desenvolvemos a nossa pesquisa na perspectiva colaborativa que, de acordo com Boa Vida e Ponte (2002), constitui uma estratégia na tentativa de solucionar problemas complexos, os quais são difíceis de serem enfrentados pelos professores individualmente. Os mesmos autores afirmam que o reconhecimento da complexidade dos processos educativos, tais como as dificuldades dos alunos em atingir objetivos educacionais, as dificuldades das instituições escolares em desenvolver projetos pedagógicos frutíferos e em estabelecer vínculos com as suas comunidades, justifica a adoção de estratégias de trabalho colaborativo, inclusive para romper com a descrença generalizada da impossibilidade de transformar, de forma positiva, as práticas docentes.

A pesquisa colaborativa entre pesquisador(es) e professor(es) “envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (DAY, 1999, apud BOA VIDA; PONTE, 2002, p. 46). Trata-se de uma investigação de natureza empírica, marcada pela imprevisibilidade e construída enquanto se desenvolve uma relação interpessoal indispensável.

Com base na concepção de Elliot (1998), que considera o papel do pesquisador como promotor do desenvolvimento do professor em uma perspectiva discursiva e reflexiva da sua prática, estabelecemos um relacionamento de parceria com uma professora de Ciências, acompanhando-a nas suas ações pedagógicas, dispondo de quatro horas/atividade¹ semanais durante o ano letivo de 2006. No decorrer da investigação com a professora, a presença da pesquisadora foi além das horas/atividade, estendendo-se às salas de aula e extrapolando os muros da escola.

O processo de consolidação da parceria, na perspectiva de uma pesquisa colaborativa, baseou-se fundamentalmente em assessorar a professora nas suas dificuldades pedagógicas por meio de ações que nos levassem a uma reflexão conjunta dos assuntos da prática educativa. Para isso, foi necessário conhecer a docente em reais situações de ensino em sala de aula. Então, propusemos uma estratégia de intervenção reflexiva denominada autoscopia, que possibilitou colocar a professora diante de uma “sala de espelhos” para que refletisse sobre a ação, tendo como referência a sua própria prática.

Na “sala de espelhos”, proposta por Donald Schön (2000), há paralelismo entre a prática de formação docente e o ensino prático de sala de aula, de modo que ocorrem situações homólogas, nas quais os pesquisadores-formadores apóiam-se para auxiliar os professores a problematizarem o seu trabalho pedagógico, por meio da demonstração de práticas educativas

¹ A hora-atividade, período em que o professor desempenha funções relacionadas com a docência, que compreende preparação das aulas, processo de avaliação dos alunos, discussões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, atividades de estudo e outras correlatas, será cumprida, integralmente, no mesmo local de exercício e no mesmo turno das horas-aula (Resolução n. 10/2003, Art. 25, § 1º, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR).

iguais ou semelhantes às suas. Neste estudo adotamos a autoscopia como um procedimento similar à sala de espelhos, por considerarmos que as reflexões sobre a prática foram decorrentes de situações educativas vivenciadas pela própria professora.

Sadalla e Larocca (2004) definem autoscopia como sendo a videogravação de uma prática, visando à observação, análise e auto-avaliação pelo protagonista dessa prática. As cenas videogravadas são submetidas às sessões de análise após o desenvolvimento da ação, as quais se destinam à apreensão do processo reflexivo do profissional em foco, por meio de suas falas.

A intervenção reflexiva tem a função de estimular a continuidade da formação docente no contexto da sua experiência profissional. Nesse processo podem ocorrer resistências, tensões e conflitos que precisam ser ajustados e negociados entre os participantes para que a parceria ocorra, como descrevem Silva e Schnetzler (2000) em um estudo sobre o desenvolvimento de um programa de formação continuada em Ciências com trinta e cinco professores e dois formadores, na modalidade de encontros fora do ambiente escolar. De acordo com as autoras, os formadores, ao desenvolverem leitura, análise e discussão de conteúdos específicos, baseando-se em situações pedagógicas semelhantes às dos professores pesquisados, simularam uma “sala de espelhos” por meio da qual solucionaram os conflitos e constataram que os professores puderam reconsiderar as suas próprias ações e concepções de ensino e aprendizagem.

Este trabalho, de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e colaborativo (BOA VIDA; PONTE, 2002), toma como referência a prática pedagógica de uma professora de Ciências, a partir do contexto escolar, para investigar a seguinte questão: Que ações e reações da pesquisadora e da professora permitiram a superação de resistências e tensões na construção da pesquisa colaborativa, tendo como foco o desenvolvimento da reflexividade docente? Assim, com este estudo objetivamos responder a essa pergunta, por meio de episódios que ocorreram durante o processo de formação continuada de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, em uma escola estadual localizada na periferia do município de Londrina/PR. A professora, doravante denominada de Wal, tem licenciatura plena em Biologia, 20 anos de magistério e é efetiva na disciplina de Ciências com 40 horas semanais.

Os dados apresentados foram obtidos por meio de relatos anotados em um caderno de pesquisa, pela pesquisadora, e de entrevistas livres gravadas em áudio, por considerarmos que esses procedimentos deixam os envolvidos no processo mais à vontade para expressarem as suas idéias.

O presente trabalho está estruturado em duas partes. Na primeira, focamos a construção da parceria e na segunda, tecemos considerações acerca do processo desenvolvido.

A CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

A construção da parceria entre a pesquisadora e a professora, na perspectiva de uma pesquisa colaborativa, desenvolveu-se na medida em que a confiança, o diálogo e a negociação dos propósitos e objetivos educacionais fortaleceram-se.

No início, mesmo o diretor e a professora concordando em participar da pesquisa, deparamo-nos com a resistência de ambos quanto à presença da pesquisadora nas horas/atividade, com expressões de rejeição e desconfiança. Ele tinha receio quanto à repercussão do projeto no Núcleo Regional de Educação de Londrina, órgão da SEED/PR, já que a escola nunca recebera pesquisadores e havia, no ano anterior ao da pesquisa, passado por um processo de sindicância. E ela pensava que estaríamos fiscalizando as suas ações na escola.

Diante dessa situação, a nossa reação foi de conversar novamente com o diretor, lembrando que o trabalho representava uma assessoria à professora de Ciências nas horas/atividade, não havendo, portanto, a intenção de denunciar quaisquer fatos irregulares a

ninguém ou de denegrir a imagem da escola de modo algum. Essa conversa de esclarecimento tranqüilizou o diretor, o qual assentiu que prosseguíssemos com a pesquisa.

Quanto à professora, o desafio estava em conquistá-la constantemente. Para isso, o diálogo face-a-face foi imprescindível para explicitar as intenções da pesquisa sobre a prática, pois dependíamos do contexto do seu trabalho para desenvolver a investigação. Também procuramos exercer um papel auxiliador e estimulador das atividades da professora. Assim, as nossas ações consistiram em: digitar trabalhos como o “Plano Diretor Jovem Participativo”, projeto interdisciplinar em convênio com a Prefeitura de Londrina, pois a professora não era usuária do computador e também não havia meios de utilizar os da escola porque os professores não dispunham de nenhum; ajudar Wal na confecção de provas e atividades no uso do mimeógrafo; aceitar os convites da escola para participar de alguns eventos² com a professora e atender às suas dificuldades conforme o seu ritmo, sem perder de vista a nossa função de pesquisador-formador. Concordamos em não comparecer nas horas/atividade de fim de bimestre, porque Wal preferia preencher, sozinha, notas e outros dados nos seus “livros de chamada”.

Nesse sentido, procuramos estreitar o nosso relacionamento numa perspectiva afetiva. Da parte da professora também houve a necessidade de uma interação afetiva, como podemos observar no seguinte relato:

Ó Patrícia, eu posso te dizer uma coisa? [...]. Nós não vamos estar juntas seis meses, praticamente? Nós vamos ser assim: “unha e carne”, mais ou menos!? Então, se a gente for um pouco cúmplice uma da outra... Porque muitas vezes, tem coisa que com o marido a gente não consegue conversar, assim, tipo: coisas de mulher, que eu falo. Então, eu acho que a gente tinha que ser mais amiga, tipo assim: aquele dia que você entrou lá, segunda-feira, e que eu fiz aquela cara “assim”, foi bom você ter falado: “Wal, fala o que está te agonizando, eu não vim aqui te fiscalizar”. Foi a melhor coisa. Então, o que eu estou querendo é que a gente seja um pouco mais amiga, entendeu? Olha! Eu nunca tive uma parceira no ensino de Ciências, sabia? Eu sempre fiz as coisas trabalhando sozinha, porque eu assumi todas as aulas aqui no Colégio e não tinha com quem repartir. Não é à toa que eu preciso de alguém pra repartir (Professora Wal).

Nesse depoimento, Wal ressalta a importância de termos tido, no início, um diálogo franco para esclarecer os propósitos da pesquisa na prática e, assim, entender que não estava sendo fiscalizada nas suas ações pedagógicas. A partir daí, Wal demonstra certa disposição de estabelecer uma parceria cúmplice e amiga para dividir as suas preocupações do dia-a-dia. Desse modo, a professora tende a ser menos resistente à presença da pesquisadora nas horas/atividade. Sendo assim, continuamos o processo de parceria centrado na prática da professora, com o seguinte objetivo: identificar expectativas, dificuldades e potencialidades da prática pedagógica para tentar assessorar a professora, em uma perspectiva reflexiva e problematizadora da sua prática.

A professora buscava inovar suas aulas, baseando-se em um enfoque sociointeracionista, fundamentado nas interações discursivas em sala de aula. O fragmento a seguir demonstra essa expectativa:

² Evento₁: Palestra sobre “Desperdício Zero” organizada pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente/PR, em 14 de março de 2006, com duração de quatro horas. Evento₂: Curso de extensão promovido pela Universidade Estadual de Londrina: “Curso de Instrumentação para o Ensino de Biologia” – 20 de maio a 24 de junho de 2006, com duração de quarenta horas. O valor da inscrição do curso foi investido pela pesquisadora, que o deu de presente de Páscoa à professora, pois Wal havia demonstrado interesse em realizar o curso. Evento₃: Palestra sobre “Saúde Vocal do Professor” organizada pela Secretaria de Estado da Educação/PR, em 20 de setembro de 2006, com duração de quatro horas.

Eu gosto muito que o aluno me questione. Porque ou eu vou aprender com aquela pergunta ou ele vai aprender com a minha resposta. E outra: isso abre o leque pro aluno tímido que não gosta de perguntar. Ele vai ver que a sala toda se mobiliza pra fazer uma questão e no meio do ano ele vai falar, participar. [Eu] vejo que ele se envolve mais. [...]. Eu queria desafio pro aluno responder e ver a importância da matéria dentro do contexto, porque eu vi a professora de Matemática do ano passado trabalhar muito com desafio matemático. E os alunos prestavam atenção e não dispersavam da aula dela de jeito nenhum, nem abriam a boca. E nós, professores de Ciências, precisamos trazer para a sala de aula desafios para os alunos, porque eles estão sendo desafiados no jogo de videogame, na internet... E chegam aqui nesse “blá blá blá blá” de livro... E nada que o ponha em “xeque-mate!” Eu adoro jogo de xadrez. Eu não sei jogar muito bem, mas gosto! Então, eu acho que isso coloca o aluno em “xeque-mate”. O aluno está sendo desmotivado, porque nada atrai ele pra escola (Professora Wal).

Podemos perceber que a necessidade de inovar da professora advém da desmotivação dos alunos, pois o videogame e a internet desafiam mais os estudantes do que a própria aula de Ciências. Além disso, Wal considera que a estratégia didática de formulação de perguntas em sala de aula é como um “jogo de xadrez”, o qual possibilita que os alunos expressem-se, concentrem-se, envolvam-se e discutam sobre determinado assunto. A professora reconhece que uma pergunta desafiadora aumenta o interesse dos estudantes pelas aulas e, nesse entendimento, ela espelha-se na prática pedagógica da professora de Matemática que conseguia a concentração dos alunos, tendo como estratégia um desafio matemático.

Diante dessa necessidade e partindo da iniciativa da professora, nós a acompanhamos na elaboração do plano de uma aula intitulada: “Dia Internacional da Mulher - 08 de março” com duas perguntas norteadoras para os alunos da 5ª a 8ª série discutirem: O que é a mulher para você? Qual é a importância da mulher para você? Sugerimos a Wal que ficasse atenta às falas dos estudantes durante o desenvolvimento das aulas e depois nos relatasse as suas reflexões:

Eu achei que fosse fácil, porque eu achei que era pôr a questão no quadro e eles iriam saber, porque tem aluno que consegue e tem aluno que não consegue chegar no raciocínio da aula. E muitas vezes eles vêm com outra pergunta. [...], e é aí que muitas vezes a gente não está preparada (Professora Wal).

Nesse trecho, a professora demonstra preocupação em direcionar a aprendizagem dos alunos para um conhecimento supostamente correto. Assim sendo, o aluno tem que realizar um determinado raciocínio para ela considerar que ele aprendeu. Wal sente-se insegura diante das perguntas que fez porque deram margem a outras perguntas, as quais exigiriam outros desdobramentos. Podemos considerar também que a professora tem pouca habilidade didática para aceitar respostas diferentes que possam “fugir do seu controle”.

Na perspectiva sociointeracionista, quando se lança mão de perguntas desafiadoras como mediadoras na elaboração do conhecimento escolar, o professor, durante a reflexão na ação, promove as interações discursivas em sala e, assim, a tendência é não haver perguntas sem resposta, nem resposta sem perguntas (LORENCINI JÚNIOR, 2000).

[...] muitas vezes, ele faz [a questão] pra testar. Ainda mais aluno de 8ª, que é safado, sem vergonha, ainda mais quem me dirigiu a pergunta, que eu já conheço... Numa aula questionadora já vira uma bagunça total. Eles começam a tirar sarro. Você já fica nervosa e parte pra ignorância. Já corta aquela aula. Pra falar bem a

verdade, eu queria que os alunos fossem que nem nós estudamos: pega o livro, decora, pronto e acabou, mas não é assim mais. Eles vêm pra escola motivados pra fazer bagunça, pra fazer outras coisas, pra conversar a aula inteira. Eu quero umas estratégias diferentes pra ver se eles prestam atenção no que eu estou falando. Eu já não sou mais o alvo de atenção dele. [...]. O embasamento teórico eu tenho. Parte teórica eu tenho e gosto. O duro é transformar em praticidade pra eles, em pergunta prática (Professora Wal).

Como podemos observar, Wal sente-se apreensiva diante de algumas perguntas que os alunos fazem, apresentando uma visão nada otimista dos estudantes da 8ª série. A professora, ao se deparar com uma situação discursiva em que os estudantes “saem do sério”, prefere que eles memorizem os conhecimentos a dar continuidade a discussão. Contudo, reconhece que a aula embasada somente no livro não os convence. Podemos inferir também que a docente quer ser reconhecida pelos alunos como uma boa professora; assim, precisa de estratégias que os levem a prestar mais atenção na sua aula. Por sua fala, podemos reconhecer que ela apresenta dificuldades em relacionar a teoria com a prática.

Em um ensino centrado nos alunos, o professor tende a incentivá-los, a encorajá-los e a considerá-los como parceiros no processo de ensino e aprendizagem (SAINT-ONGE, 2001).

Olha, eu preciso entrar numa máquina que refaz. Eu é que tenho que me motivar porque senão... Os alunos estão empolgadíssimos; tudo o que você fala pra eles é bom, maravilhoso [agora, no início de ano]. Mas eu não estou satisfeita com o que eu estou fazendo. Eu sou uma pessoa muito conteudista. Por isso que eu enfrentei esse desafio, porque eu tenho que parar de ser assim. Eu tenho que relaxar! (Professora Wal).

Nesse excerto, a professora tem necessidade de mudar a sua prática seguindo o ritmo dos alunos, mas vê-se limitada ao reconhecer que é conteudista. Ela pretende cumprir a meta estabelecida - utilizar perguntas em sala de aula -, inclusive para melhorar o seu estado de ânimo: “Por isso que eu enfrentei esse desafio, porque eu tenho que parar de ser assim. Eu tenho que relaxar!”. A sua expectativa de mudança indica uma potencialidade de mudança na sua prática educativa

A partir dos aspectos identificados, inferimos que a professora passava por dificuldades pedagógicas no desenvolvimento da sua prática educativa. Então tomamos a iniciativa de assessorá-la partindo de reais situações de ensino em sala de aula para compreender as suas interações com os alunos. Para tanto, propusemos a leitura e a discussão de quatro referenciais construtivistas³ da área de ensino de Ciências, bem como a filmagem das aulas. Esta última estratégia foi necessária para que a professora analisasse o seu próprio trabalho, o que implicaria realizar reflexões sobre a sua prática. Desse modo, procuramos estabelecer uma situação homóloga utilizando a própria aula da professora por meio de um recurso de intervenção reflexiva, a autoscopia.

³ LORENCINI JÚNIOR, Á. *O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Capítulos quatro, cinco e seis.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999c. Aprendizagem significativa segundo Novak. p 35-48.

VALLE FILHO, M. R. O professor como produtor do conhecimento. In: CARVALHO, A. M. P. (coord.) *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988, p. 61-65.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Capítulo três.

Wal concordou em gravar as aulas em vídeo de acordo com as séries/turmas selecionadas por ela (7ª B e 5ª C) e na ocasião em que se sentisse preparada didaticamente para ministrá-las: *“Eu não planejo. O meu planejamento do ano passado é o mesmo do ano anterior”*. E também estava *“com medo de fazer alguma besteira em sala”*.

Assim sendo, optamos pela autoscopia trifásica. Na primeira fase, audiogravada, ocorreu leitura e discussão de textos e/ou preparação dos planos de aula. Na segunda, a professora desenvolveu a aula com seus alunos, sendo gravada em vídeo. Na terceira, houve sessão de discussão de determinadas cenas, audiogravada, com base em um roteiro norteador de questões instigadoras do processo reflexivo sobre a ação. No decorrer da pesquisa foram realizadas oito autoscopias.

Após o desenvolvimento da primeira aula videogravada, Wal estava ansiosa para se ver no vídeo. Sendo assim, ela assistiu à sua aula, espontaneamente, nos últimos instantes da hora/atividade daquele dia, por volta de sete minutos. Todavia, a partir da sessão de discussão propriamente dita, na qual entrevistamos com perguntas estimuladoras do processo reflexivo sobre a ação tais como *“O que está acontecendo naquela cena? Por que você agiu assim? Quais são as ações/reações dos alunos? O que você estava pensando naquele momento? Que dificuldades você estava sentindo no processo de ensino? Quais são as dificuldades dos alunos?”* Wal teve um comportamento inesperado, como podemos evidenciar no relato a seguir:

Quatro dias após a primeira videogravação da aula, na data da sessão de discussão, Wal teve um comportamento inesperado quando perguntei que evidências ela tinha de que o aluno estava aprendendo naquela aula. Ela respondeu-me emocionada: “É! Então, é isso que eu nunca parei pra ver, nunca parei pra analisar. Eu fiz 20 anos errado? Faz 20 anos que eu estou toda errada”. A reação de Wal também me comoveu, mas mantive a calma dizendo-lhe que “20 anos são 20 anos de experiência, de vivência!” Lembrei que ela fizera uma monografia sobre “Clube de Ciências”, mas disse-me tristemente: “O Clube de Ciências foi uma fase jovem, se você soubesse que eu já perdi a minha paciência”. Wal desestruturou-se naquela sessão. Então, dois dias depois, liguei-lhe e perguntei como estava sentindo-se. Wal respondeu-me que tinha umas limitações de saúde e acrescentou: “se ninguém me desestruturar, como é que eu vou mudar!” (Caderno de pesquisa).

Sabíamos do tempo de carreira da professora e isto despertou a nossa atenção naquele momento, pois, até então, não o tínhamos considerado como um fator relevante no processo de formação docente. Assim, passamos a considerar o significado da formação continuada de uma professora com 20 anos de magistério como um processo meticuloso, uma vez que a intervenção reflexiva causou-lhe desconforto ao reconhecer que nunca havia analisado como os alunos aprendem. Por outro lado, a fala de Wal: *“se ninguém me desestruturar, como é que eu vou mudar!”* revela a necessidade de uma intervenção que faça o profissional sentir-se realmente insatisfeito, o que poderia implicar possíveis mudanças na sua prática educativa.

Nas primeiras autoscopias, a professora ficava reticente durante as reflexões sobre a sua prática, pois esperava que indicássemos o “caminho certo” para desenvolver as aulas e, dessa forma, evitar “supostos erros”:

A professora quer a receita pronta para as suas aulas: “Eu queria um negócio que eu chegasse lá, aplicasse e desse certo!” Ela também quer a confirmação das suas respostas como certa ou errada: “Você também não fala se está certo ou se está errado né, Patrícia? Eu vou ficar brava agora!” Por outro lado, ela tem a preocupação de saber se as respostas que me dá têm sentido: “Eu estou falando

abobrinha?”. As minhas reações nesses instantes eram: “Nem eu sei o que é o certo. Eu estou querendo entender você! O meu papel não é ver se a prática está certa ou errada, é de ativar o seu pensamento” (Caderno de pesquisa).

Diante desses conflitos, a nossa responsabilidade aumentava cada vez mais. Então, tomamos a iniciativa de nos aproximar mais da professora, frequentando a sua residência para estabelecer um relacionamento mais estreito, a fim de irmos, aos poucos, conquistando a sua confiança e, assim, aliviando as tensões:

Nesta quarta-feira, (03/05/06), tivemos 70 minutos de conversa. No final, dei à professora o comprovante de inscrição do curso de “Instrumentação para o Ensino de Biologia/UEL”. Isso evitou que tivesse de se deslocar da sua casa à Universidade. Wal pediu que eu a acompanhasse até o final do ano, porque precisava de mais tempo de estudo para desenvolver uma aula com perguntas. Imediatamente respondi que sim. Agradeceu-me. Percebi que ela ficou motivada. Quando bateu o sinal da saída, ofereci uma carona a ela e ao professor de Arte, seu marido, até a sua residência, que fica a dois quarteirões da escola. Convidou-me para entrar em sua casa. Conheci seus dois filhos e conversamos um pouco sobre família. Como moramos em bairros próximos, combinamos de eu dar carona a ela, aos sábados, para fazermos o curso na UEL. Fomos estreitando os nossos laços de amizade durante os nossos encontros que se tornaram cada vez mais descontraídos (Caderno de pesquisa).

Durante as nossas conversas de carona Wal comentava que se sentia mais à vontade estudando em casa do que nas suas horas/atividade na escola. Então, em sua residência, realizamos a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências (2001, p. 7-21), referencial de sua preferência. Nessa interação, Wal, espontânea e abertamente, refletia sobre os nossos encontros:

Você se lembra do primeiro dia que você chegou na escola? Não o primeiro dia pra combinar as coisas. Foi um dia que você chegou 7:30, numa segunda-feira, bem no início do ano, que eu fiz assim... Sabe quando você faz aquela “expressão”? E você falou: “Wal, eu não quero te atrapalhar! Você não precisa ficar constrangida...” E eu falei assim: “Patrícia, não é nada disso!” É que naquele momento eu não estava preparada pra te receber, sabia? Eu estava meio perdidona no que eu ia fazer, no que eu ia falar pros alunos, no que nós íamos... Aí eu falei: “agora [que a Patrícia chegou], danou-se tudo!” Então, isso foi um conflito que passou dentro de mim, que depois com o diálogo nós fomos nos acertando. Foi tipo assim: “um chute no escuro”, porque a gente não sabe o que está por trás [da pesquisa]. E outra, esse seu empenho em que eu faça as coisas, é pra ver um outro mundo que existe por aí. Oh, você foi assim, algo, que no final do ano passado [2005], quando você apareceu lá na escola, eu falei assim: “Ai meu Deus do céu! Onde que eu fui amarrar o meu burro!” Eu achava assim: ai, será...? O diretor tinha medo também! [Ele não tem mais] por causa da sua postura, por causa das suas colocações... E outra: do nosso trabalho ser sério (Professora Wal).

Nesse trecho, Wal torna a falar da resistência e da desconfiança do início da pesquisa e, deste modo, complementa-as com motivos esclarecedores. O primeiro demonstra o seu arrependimento em nos ter aceitado ao seu lado na escola: “Ai meu Deus do céu! Onde que eu fui amarrar o meu burro!” Ela não estava preparada para interagir conosco por meio do diálogo

e da reflexão sobre a sua prática educativa nas horas/atividade: “É que naquele momento eu não estava preparada pra te receber, sabia?” O segundo refere-se ao receio do diretor, que influenciou na sua decisão, deixando-a insegura e, conseqüentemente, reticente nas suas interações conosco.

Uma outra reflexão diz respeito ao primeiro dia da sessão de análise da fita:

[Teve um] dia que eu tive um “piripaque” lá dentro da sala de vídeo. A primeira filmagem, que eu me senti mal, lembra? [...]. Falei assim: “a Patrícia está querendo investigar como é que eu dou aula e tatatá”. Eu pensei até em falar pra você: “eu não quero mais saber disso!” Eu tive assim: um choque do que eu estava vendo, das conversas [dos alunos], das coisas como estavam se organizando. Eu imaginava que você estava querendo que eu mudasse de uma vez a minha aula, que você estava me testando na tese com uma aula de construtivismo mesmo. E eu sou uma pessoa demorada. [...] eu achei que você queria já impor como deveria ser. Eu achei completamente diferente do que está sendo. Eu não conseguia observar que você está tentando me observar do jeito que eu sou mesmo. E você está querendo investigar quais são, realmente, as dificuldades que um professor de Ciências enfrenta dentro da sala querendo mudar a postura. [...] você quer relatar essa angústia do que acontece realmente num professor que tem a tendência de mudar, depois de uma prática longa de não sei quantos anos aí carregando o mundo nas costas, agora resolveu largar. Eu [me] assustei com a pergunta [Que evidências você tem de que o aluno está aprendendo naquela aula?], porque eu pensei: “ela está investigando a minha ação”. Passou um “mar de névoa” na minha cabeça. Mas agora eu estou vendo que não é isso. O que você está tentando fazer é assim: me colocar na frente, eu mesma. Então, eu estou fazendo uma reflexão da minha ação. Mas não é nada imposto por você, porque você está tentando, junto com essa reflexão, [ver] quais são as angústias que o professor enfrenta numa sala de aula sozinho, sem postura, sem ajuda pedagógica, sem material numa escola pública com “n” problemas de aprendizado, com “n” problemas de aluno. Aluno que tem pai e mãe em casa bonitinho, aluno “do lar” e de tudo quanto é lado. Uma escola assistencialista, uma escola heterogênea em todos os sentidos, não só dentro da sala de aula, porque nós temos professor altamente conservador e nós temos professor altamente modernizado já. E outra, Patrícia, eu não vou deixar isso apagar. Tudo bem: eu não sei se eu consigo processar isso agora [na prática], mas daqui pra frente eu só vou tender a modificar mesmo. Assim, é claro, é devagar, porque é uma coisa... Gente, que eu tenho que ter domínio (Professora Wal).

Esse longo depoimento dado em sua casa evidencia o conteúdo do pensamento da professora na primeira sessão de discussão com o auxílio do vídeo. No início, Wal pensava que interviríamos na sua prática pedagógica de forma impositiva, autocrática, ditando regras e mudanças imediatas: “Eu imaginava que você estava querendo que eu mudasse de uma vez a minha aula, que você estava me testando na tese com uma aula de construtivismo mesmo. E eu sou uma pessoa demorada”.

Somente com a nossa interação, ela foi percebendo o sentido da intervenção reflexiva na prática: “Eu não conseguia observar que você está tentando me observar do jeito que eu sou mesmo. E você está querendo investigar quais são, realmente, as dificuldades que um professor de Ciências enfrenta dentro da sala querendo mudar a postura”.

O nosso propósito foi levar a professora a voltar-se para a sua ação, de modo a refletir sobre si mesma, semelhante a alguém que se observa no espelho: “O que você está tentando

fazer é assim: me colocar na frente, eu mesma. Então, eu estou fazendo uma reflexão da minha ação. Mas não é nada imposto por você”.

O vídeo tem a função de um espelho em que a pessoa contempla-se, porém sem se olhar nos olhos (FERRÉS, 1996). Na tela da televisão, a professora pôde mirar-se a partir de várias cenas, ou seja, de vários espelhos como em uma “sala de espelhos”, alternando as reflexões sobre as ações vividas, observadas e idealizadas (ALARCÃO, 2000).

Nos momentos de autoscopia pretendíamos que Wal refletisse sobre o seu trabalho para a busca de soluções dos problemas advindos da prática e ir, aos poucos, desenvolvendo as habilidades que sentisse apta a realizar nas interações discursivas com os alunos. Sendo assim, evitávamos comentar as inadequações das suas aulas, pois se fizéssemos tais comentários poderíamos inibi-la de externar as suas reflexões, e a tensão seria maior. O excerto a seguir corrobora essa idéia:

Eu achava que você ia investigar assim: “Essa mulher está errada, ou está certa. Ou é assim que faz!” Eu achei que você ia tomar posição, não fazer esse outro tipo de coisa: pôr a minha cabeça pra pensar, pra refletir e eu ver que... Eu ver as coisas! Eu pensei que era completamente diferente. Você me perdoa, né? (Professora Wal).

No fragmento a seguir, podemos notar como a professora passou a reconhecer a pesquisa:

[...] tudo isso que está acontecendo, essa ação, essa transformação partiu de mim. [...]. Eu pensei que você seria uma estagiária comum, que ia observar as minhas aulas, depois ia participar e pronto. Eu não achei que a ação seria voltada pra mim, professora. Por que não usar isso? [...]. Então eu não posso mais sentar na cadeira e ficar acomodada. E hoje eu já cheguei mais no aluno, já pedi pra eles... Eu dei uma atividade ainda tradicionalmente, mas eu cheguei mais, eu observei mais, [...] (Professora Wal).

A professora parte da idéia de que exerceríamos uma função como a dos estagiários dos cursos de licenciatura. Isso parece pertinente porque a auxiliamos em tarefas que alunos em formação inicial realizam, tais como a preparação de provas e atividades no uso do mimeógrafo, observação das suas ações nas horas/atividade e em sala de aula. Porém essa participação seria insuficiente para ajudar Wal nas suas dificuldades, por isso organizamos uma estratégia de intervenção que estimulasse a professora a refletir sobre a ação para tentar solucionar as suas dificuldades, pois “o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

No final da sua fala, Wal reflete sobre sua conduta e sobre como começou a mudá-la na prática: levantar da sua cadeira em sala de aula para aproximar-se mais dos alunos e observá-los. Esse é um dos pontos-chave para começar a desenvolver uma aula sociointeracionista: o professor deve deixar a sua passividade em direção ao ensino ativo e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo na perspectiva de uma pesquisa colaborativa entre a pesquisadora e a professora implicou ações e reações consideradas fundamentais para a superação das resistências, tensões e conflitos originados no processo.

A conversa de esclarecimento dos propósitos da pesquisa tranqüilizou o diretor em relação à repercussão do projeto na sua esfera administrativa, o qual assentiu que prosseguíssemos com a pesquisa. O diálogo face-a-face com a professora foi uma constante para que ela compreendesse a pesquisa na prática. Associada ao diálogo, a pesquisa colaborativa permitiu que participássemos dos eventos ocorridos fora da escola com a professora e a auxiliássemos nas atividades pedagógicas. Isso diminuiu a sua resistência.

Contudo, a primeira autoscopia como “sala de espelhos” originou tensões e conflitos porque a professora considerava que investigaríamos as suas aulas, analisando-as com juízos de valor tais como “certo ou errado” e que iríamos “impor” encaminhamentos metodológicos para que desenvolvesse as aulas em uma perspectiva discursiva. Diante dessa dificuldade, tomamos a iniciativa de nos aproximar mais da professora, freqüentando a sua residência, o que ajudou a apaziguar as tensões, pois estávamos em um espaço sem as formalidades do contexto escolar; portanto aconchegante e acolhedor para compartilhar idéias e aumentar a confiança.

A autoscopia como estratégia de intervenção reflexiva foi um recurso de situação homóloga baseada na prática educativa da professora, que lhe possibilitou mirar o universo da sala de aula e refletir sobre a ação para reconsiderar algumas de suas condutas.

Neste trabalho, a situação homóloga que simulou a “sala de espelhos” foi diferente daquela utilizada no estudo de Silva e Schnetzler (2000). Os resultados aqui apresentados contrapõem-se aos das autoras, porque naquela pesquisa ficou demonstrado que a “sala de espelhos” foi mediadora na solução de resistências e conflitos no desenvolvimento do processo de formação continuada dos professores de Ciências, enquanto que neste estudo a “sala de espelhos” originou tensões. O companheirismo da pesquisadora, no entanto, aliviou as tensões, colaborando para que a professora compreendesse os reais objetivos da pesquisa, ou seja, uma parceria colaborativa pautada na assessoria dos planos de aula e, depois de desenvolvidos em sala, na discussão das ações pedagógicas com o auxílio do vídeo, a fim de aprofundar as reflexões na busca de possíveis mudanças na prática educativa.

Mesmo admitindo a escola como centro de formação continuada de professores, este estudo demonstra que os contextos externos reforçaram a parceria para consolidar a investigação sobre a prática pedagógica na escola. Os diversos contatos ajudaram a estreitar o relacionamento e a compreender os reais motivos das resistências e conflitos. Logo podemos considerar que o desenvolvimento da pesquisa colaborativa depende do contexto do trabalho docente, dentro e fora da escola, para estimular o processo de formação continuada docente.

Podemos considerar ainda que a pesquisa colaborativa, centrada no diálogo e no companheirismo, foi mediadora na solução dos episódios conflitantes vivenciados no processo e favoreceu a tomada de decisões na consolidação de estratégias de formação continuada voltadas à professora. É uma metodologia que, embora tenha a desvantagem da imprevisibilidade dos fatos que ocorrem na escola, favorece a persistência do pesquisador em campo, devido à sua flexibilidade em relação ao tempo, ao espaço e às ações de pesquisa, gerando amadurecimento no processo de aprendizagem, porque possibilita que os colaboradores reflitam sobre as suas relações interpessoais para melhorá-las.

Entendemos que os dados e a análise apresentados possam subsidiar futuras investigações na área de formação de professores de Ciências na escola.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 9-39.
- _____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1998. p. 137-152.
- ESCUADERO, J. M. *Formación centrada en la escuela*. Jornadas “El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas”, Sevilla, 1989.
- FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- LORENCINI JÚNIOR, Á. *O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução n. 10/2003*. Dá nova redação à Resolução n. 06/2003, que trata da regulamentação de distribuição de aulas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/institucional/def/pdf/def_ef_resol1003.pdf>. Acesso em: 12 maio 2005.
- SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. *Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação*. 2004. p. 419-433. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2006.
- SAINT-ONGE, M. *O ensino na escola: o que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, L. H. A; SCHNETZLER, R. P. Buscando o caminho do meio: a “sala de espelhos” na construção de parcerias entre professores e formadores de professores de ciências. 2000. p. 43-53. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/pos/revista/pdf/revista6vol1/art5rev6vol1.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2006.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, n. 220, 1992. p. 44-49.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. p. 63-80.