

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA E DO SABER PRÁTICO CONTEXTUALIZADO PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão – UFC

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

Introduzindo e problematizando o tema da pesquisa¹.

Vivemos atualmente um contexto de transição de nomenclatura legal e competências institucionais no âmbito do sistema escolar brasileiro, notadamente no campo da Educação Infantil. Antes pouco discutida e não reconhecida, a Educação Infantil passou a ocupar um espaço efetivo na agenda das discussões após a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu os direitos da criança à educação nas creches e pré-escolas, considerando a formação do educador como condição indispensável para a melhoria da Educação Infantil. A formação inicial (pré-serviço) e a etapa que se segue, a formação continuada ou contínua (em serviço) de professoras de Educação Infantil, adquiriram especial relevância e passaram a ser um aspecto especialmente crítico no cenário das políticas públicas educacionais.

Na década de 90 houve uma notável produção de propostas de modelos de formação voltados para a Educação Infantil². Todavia, o fracasso das estratégias de formação que têm sido utilizadas no Brasil foi destacado repetidas vezes por pesquisadores que denunciam o fato de que os sistemas de ensino não levam em conta os conhecimentos produzidos pelos professores. Esse desinteresse fica evidente na desarticulação entre essas estratégias e a prática concreta da sala de aula (KRAMER, 1989; NASCIMENTO, 1997; CANDAU, 1997).

Foi a partir deste contexto teórico-prático que nasceu a idéia de realizar um projeto de pesquisa colaborativa no campo da formação continuada de professoras de Educação Infantil. Mas como conceber uma proposta de formação continuada como instrumento de transformação/evolução da prática educativa das professoras de Educação Infantil?

A pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 1997, DESGAGNÉ et al., 2000; GARRIDO, PIMENTA, & MOURA, 2000) representa uma porta de entrada para trabalhar nessa

¹ A presente comunicação apresenta os resultados de uma pesquisa financiada pela CAPES, realizada no âmbito de um Doutorado em Educação (2000-2004), na Universidade Federal do Ceará.

² Em sua tese de doutorado, Machado (1998) faz uma excelente síntese dos modelos de formação desenvolvidos nessa década.

perspectiva. Apesar de ser uma abordagem metodológica recente, a pesquisa colaborativa começa a se fazer presente no campo da pesquisa educacional no Brasil. A idéia central subjacente a esse tipo de pesquisa é o pressuposto de que o processo investigativo resulta de um trabalho desenvolvido entre colaboradoras(es). Fala-se, portanto, de colaboradoras(es) oriundas tanto do meio universitário como do contexto real de prática onde trabalham as professoras, cada envolvido(a) trazendo sua experiência, seu saber-fazer. Dessa forma a pesquisa é realizada a partir de uma vontade comum entre colaboradoras (es), explicitada nas seguintes intenções: produzir um novo saber tendo em vista a melhoria da prática das professoras; contribuir para a criação um espaço de diálogo entre os contextos universitário e escolar, reconhecendo a especificidade da Educação Infantil, e favorecendo uma alternativa de formação em serviço.

Consideramos que a formação continuada das professoras deve se inserir em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional³. Acreditamos que é também dentro da própria escola que as professoras podem encontrar alternativas para aperfeiçoar e melhorar suas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, faz-se necessário desenvolver estratégias de formação a partir das exigências de suas práticas concretas e das interações com seus pares procurando, ao mesmo tempo, o apoio de profissionais que trabalham com a problemática da formação de professoras. Por outro lado, é difícil imaginar um modelo de formação continuada distante do exercício profissional, fora da escola e separado dos colegas de trabalho. Em síntese, consideramos que a busca e a concepção de uma proposta de formação continuada é uma necessidade atual que exige uma resposta urgente.

Esse estudo foi desenvolvido junto a 04 (quatro) professoras de uma creche-escola ligada diretamente a uma instituição internacional que atua junto às populações pobres, no campo da Educação Infantil e assistência social, em Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A escolha dessa creche-escola se deu basicamente em função de três critérios. Primeiramente em decorrência da própria problemática da pesquisa, que aponta a formação continuada na Educação Infantil como elemento determinante na busca da qualidade e da valorização do trabalho da professora; em segundo lugar consideramos a localização e o perfil da clientela (crianças de 0 a 6 anos) e, em

³ Concebemos o desenvolvimento profissional como uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Trata-se de uma jornada de crescimento e desenvolvimento que pode não ser linear, e que se articula com diferentes contextos sistêmicos que os professores vão vivenciando ao longo de suas experiências (Oliveira-Formosinho, 2000; Monteiro, 2000).

terceiro lugar, a motivação e disponibilidade das professoras em participar da pesquisa colaborativa.

Nossa investigação adotou as diretrizes metodológicas da pesquisa colaborativa, apoiada no modelo de formação reflexiva em associação com o método de caso. A pesquisa de campo foi desenvolvida em um período de cinco meses, através de um processo efetivado em três momentos distintos: a co-situação, a co-operação e a co-produção. Essas três etapas delimitam e precisam a implicação da pesquisadora e das professoras nas diferentes fases da pesquisa colaborativa.

Postulados teóricos e options metodológicas da pesquisa

Nossa abordagem metodológica priorizou a interação entre a pesquisadora e as professoras. Buscamos melhor compreender o pensamento e as ações das professoras, numa tentativa de desenvolvermos, em conjunto, uma nova forma de trabalhar suas concepções e refletir sobre suas intervenções, visando a construção de novos sentidos.

Nosso interesse foi de analisar a maneira como a professora articula, compõe ou negocia diante de situações problemáticas no momento em que esta realiza suas intervenções. Desse modo, partindo-se da própria natureza do nosso objeto de pesquisa, adotamos uma metodologia reflexiva através da qual procuramos situar e compreender o que estava subjacente à prática da professora e o que de fato orientava as suas ações cotidianas.

Nesse estudo a pesquisa colaborativa foi concebida como um processo de desenvolvimento profissional fundado numa reflexão a ser realizada pelas professoras sobre as suas atividades práticas. Foi nesse processo de mediação entre essas duas vertentes, a pesquisa e a prática da professora, que foi circunscrito o nosso conceito de pesquisa colaborativa. Partindo dessa compreensão, o papel do pesquisador também é de formador. Nesse contexto de trocas, assumimos o papel de responsável pela formação e procuramos realizar uma mediação dialética entre as professoras e sua prática. A colaboração interdependente entre a pesquisadora e as professoras apóia-se no princípio de que cada um necessita da participação do outro para a realização do trabalho.

Seguindo a posição epistemológica adotada nesse estudo, qual seja, a etnometodologia, nossa investigação se concentrou no saber desenvolvido no dia-a-dia. Acreditamos que não podemos separar a pessoa do contexto, ou seja, de um lado a pessoa com seus saberes, sua competência, e de outro, o contexto social. Três categorias teóricas adquiriram uma importância

fundamental enquanto postulados subjacentes aos procedimentos metodológicos adotados, são eles: *saber do senso comum, ator competente e saber prático dito contextualizado*.

O saber do senso comum, também qualificado de tácito, encontra-se no centro das ações. Esse saber não se apresenta imediatamente. Ele se constrói através das rotinas e das interações sociais. Esse saber em geral não é questionado, isto é, ele é percebido à medida que as rotinas são conhecidas por todos os atores e exista um código comum implícito.

A etnometodologia visa justamente compreender como os atores dão sentido às suas ações cotidianas ao mesmo tempo em que agem, decidem, executam. GIDDENS (1987) cita o “controle reflexivo” exercido pelos atores tendo em vista definir a capacidade de adaptação às situações, atentando para os diferentes fatores, dimensões e limites contextuais. É nesse ponto que introduzimos o conceito de ator competente. A competência do ator, antes de tudo, está relacionada com a prática social e se desenvolve no interior de um grupo. Essa competência se exerce na relação com o outro e consigo mesmo através das interações sociais. Ela se traduz e se manifesta através de uma decodificação do saber do senso comum, da sua capacidade de agir levando em conta as regras implícitas da ação, podendo ser concebido também como um saber produzido na ação. Assim, para interpretar e/ou transformar o saber prático contextualizado das professoras das creches e/ou pré-escolas, faz-se necessário conhecer o saber implícito na ação por elas concretizadas.

Essa perspectiva realça a importância do pesquisador desenvolver o seu trabalho diretamente no “campo”, pois é nesse contexto onde são construídas as significações que os sujeitos atribuem às situações cotidianas (DESGAGNÉ, 1997). São essas significações, traduzidas sob a forma de rotina e de regras, que permitem melhor compreender as ações dos sujeitos. Assim, para interpretar o saber prático contextualizado das professoras participantes da nossa pesquisa, fez-se necessário um exercício de reflexão e explicitação dos saberes produzidos por elas durante suas intervenções .

Quanto ao saber prático, ele é dito contextualizado porque se desenvolve na ação e, no caso da nossa pesquisa, é tematizado pelas próprias professoras participantes através das Narrativas e dos Seminários de Reflexão⁴. A construção do saber prático contextualizado é um processo dinâmico. Trata-se de considerar as professoras e o contexto de trabalho não mais como duas entidades autônomas e separadas, mas que se definem uma em relação à outra.

⁴ As Narrativas e os Seminários de Reflexão serão descritos a seguir.

Desse ponto de vista, o saber dito contextualizado das professoras se define no interior de um campo complexo de inter-relações e, mais precisamente, no interior de um processo social de dois níveis: no plano local, no interior da experiência da “gestão do grupo de crianças”, ou seja, na sala de aula, o chamado microsistema (BRONFENBRENNER, 1996) e, simultaneamente, no plano global, aquele da escola, onde ocorre a produção e reprodução de práticas comuns (mesosistema)⁵.

Operacionalização da pesquisa : Diário de campo, narrativas, e seminários de reflexão.

Do ponto de vista metodológico nossa pesquisa caracterizou-se pelo caráter *in vivo*, ou seja, em contexto real de prática pedagógica. Participamos, ao longo de cinco meses (fevereiro a junho de 2002), de um processo colaborativo privilegiando a prática e os pontos de vista de professoras de Educação Infantil, visando à formulação de alternativas de formação continuada em serviço. Foi uma tentativa de produzir, a partir da reflexão sobre prática de professoras, conhecimentos que pudessem ser utilizados tanto no processo de formação, como também do seu desenvolvimento profissional.

A co-situação constituiu nossa primeira atividade de investigação, ou seja, a observação das professoras em seus contextos reais que orientam a sua prática cotidiana. Para a realização dessa tarefa descritivo-compreensiva, utilizamos o Diário de Campo através do qual procuramos registrar nossas impressões durante e depois dos eventos, fazendo recortes e memórias escritas que nos possibilitaram acrescentar novas pistas de interpretação em torno dos saberes práticos ditos contextualizados, mobilizados e construídos pelas professoras da Educação Infantil⁶.

A co-operação refere-se ao processo de construção e reconstrução das narrativas. Importa lembrar que se trata de uma atividade realizada a partir do consenso entre as participantes. Foi a partir desse momento, ou seja, durante a realização das narrativas, que as professoras foram solicitadas a trabalhar dentro de uma perspectiva reflexiva. No processo de co-operação, nosso interesse maior foi o processo da interação entre nós e cada professora.

⁵ Para BRONFENBRENNER (1979, 1996), a vida de um indivíduo, tanto no seu aspecto individual como social, evolui numa rede de inter-relações no interior de quatro grandes sistemas chamados de nichos ecológicos: o **microsistema**, o **mesosistema**, o **exosistema** e o **macrosistema**. Cada uma delas distingue-se graças ao grau das implicações diretas com o ambiente ecológico da pessoa em desenvolvimento.

⁶ Dessas observações resultaram 67 páginas manuscritas, registradas no nosso Diário de Campo. Todas as nossas observações foram digitadas, totalizando 75 páginas em espaço 1,5.

Importa salientar que a utilização das narrativas na nossa pesquisa como instrumento de formação e de investigação no interior da nossa pesquisa pareceu-nos adequada e útil. Não é difícil perceber que, por meio da narração, os sujeitos reconstróem uma situação e da trajetória de fatos vividos, dando-lhes novos significados. O exercício da narrativa não se reduz à uma mera ordenação de acontecimentos; significa em particular a interpretação e re-interpretação dada pelo sujeito, podendo assim contribuir para a transformação de uma realidade. Essa forma de conceber o trabalho com as narrativas permite dirigir o processo de interpretação não exatamente na direção exclusiva da pesquisa de solução ou resolução, mas no sentido da construção e reconstrução do saber e dos significados.

Cada narrativa é apresentada inicialmente através de um pequeno resumo da situação que visa a situar e identificar os elementos necessários para a compreensão do evento. Em seguida, vem o desenvolvimento da narração, anunciado por um título. As narrativas variam de tamanho, dependendo da maior ou maior explicitação permitida ou julgada conveniente pela narradora. É interessante notar que todas as professoras elegeram a criança como personagem central das suas respectivas narrativas.

A partir da leitura das narrativas reconstruídas, elaboramos um quadro de análise composto de temáticas e categorias analíticas. Importa registrar que esse quadro analítico resulta de recorrências que emergem do discurso das próprias professoras. Também a partir da leitura das narrativas, elegemos dois eixos temáticos: A) a relação entre a professora e o acontecimento e; B) os contextos da professora relativos à situação problemática. Sempre em função da análise de conteúdo e dos temas recorrentes encontrados no interior das narrativas, destacamos três categorias: A.1) apresentação da situação, da criança e do problema vivenciado A.2) relação da professora com a criança e com a situação problemática e; A.3) ligações entre sua prática cotidiana e a situação narrada. Importa acrescentar, que para cada uma dessas categorias identificamos suas respectivas subcategorias. Para cada uma dessas sub-categorias, elaboramos um resumo analítico, destacando de forma sintética os critérios e procedimentos adotados pelas professoras no interior das narrativas.

A co-produção tinha como objetivo realizar uma experiência de natureza colaborativa-reflexiva. Nesse sentido organizamos os Seminários de Reflexão. Trata-se de uma estratégia de formação em serviço inspirada no método de caso, tendo como pressuposto epistemológico a

pesquisa colaborativa. O Método de Caso⁷, inserido no modelo reflexivo (SCHÖN, 1994; ST-ARNAUD, 1992), é conhecido como fórmula pedagógica em formação inicial e continuada. É baseado na discussão em grupo, visando à resolução de problemas. Apóia-se, principalmente, no estudo das deliberações dos professores com base em exemplos concretos da prática que foram selecionados durante a realização da coleta de dados.

MUCCHIELLI (1987, p. 10) aponta três exigências próprias do Método de Caso: que seja um estudo de um caso autêntico e real, que suscite reflexão e a busca de solução, e que provoque a deliberação do grupo participante. A reflexão em grupo permite confrontar as idéias de cada um, retirar fatores que compõem a complexidade de cada situação, examinando os diagnósticos possíveis e as soluções eventuais que poderão surgir.

SCHULMAN (1991), por sua vez, aponta quatro etapas na evolução de um caso: (a) a experiência contada, narrada, pelo professor; (b) a reflexão desta professora sobre o caso; (c) a deliberação por meio do diálogo com o pesquisador; (d) e, por último, a apresentação pública como meio de formação.

Nos Seminários de Reflexão, privilegiamos três objetivos estratégicos: a) enriquecer o repertório de saberes para além do senso comum e do repertório de ação próprio das professoras; b) construir uma intersubjetividade de saberes (saberes profissionais, curriculares, pedagógicos, disciplinares e, sobretudo, saberes de experiência) entre as professoras, a partir do senso comum próprio ao discurso da comunidade onde elas trabalham, e favorecer o auto-desenvolvimento profissional.

Para atingir esses objetivos, procuramos possibilitar ao grupo de professoras-colaboradoras uma experiência de construção e co-construção, partindo de suas práticas. A idéia central foi de criar um espaço para discussão onde elas poderiam questionar e atualizar seus conhecimentos. Para tornar viável esse espaço, procuramos insistir sobre duas dimensões: a dimensão do *retorno reflexivo* sobre uma situação problemática oriunda da prática e, de outro lado, a “familiarização com a linguagem e a cultura da comunidade”. Em síntese, nessa fase procuramos desenvolver, num processo de co-produção, uma atividade em parceria que fosse viável para as participantes e, ao mesmo tempo uma atividade que traduzisse a resolução de

⁷ O estudo de caso (história de vida, por exemplo) refere-se à vida pessoal; visa uma compreensão biográfica (método de pesquisa nas ciências humanas) ao passo que o método de caso refere-se a uma situação específica de intervenção, visando uma aprendizagem profissional, tendo por base a reflexão através da resolução de problemas.

problemas ou a reflexão crítica sobre temáticas comuns. Esse procedimento reunia dois aspectos, a formação e, ao mesmo tempo, a coleta de dados.

Discussão

A questão de pesquisa que orientou nossas ações dizia respeito aos saberes práticos dito contextualizados, mobilizados e construídos pelas professoras da Educação Infantil. Para tanto, procuramos observar as professoras dentro dos contextos reais que orientam a prática cotidiana. Por intermédio dessas observações, registramos nossas impressões acerca da rotinização própria à Escola *Alerion*⁸. Essa inserção nos levou a compreender a *rotinização* como fenômeno pertinente para uma melhor compreensão dos saberes mobilizados pelas professoras e, por extensão, do saber prático contextualizado e suas concepções. O que podemos evidenciar a partir dos dados colhidos através das nossas observações?

De um modo geral, mostramos que as professoras estão inseridas em uma organização antes de tudo burocrática, estando, portanto, influenciadas pela dinâmica decorrente dessa característica. Procuramos descrever e entender o tempo vivido, marcado pela familiaridade, pelos hábitos, pela rotina, pelas conversas, pelas tarefas que recomeçam todos os dias. Ficou mais claro para nós que é nesse ambiente que a experiência das professoras se cristaliza em saber-fazer, em rotinas de trabalho que lhes permitem controlar situações cotidianas e atingir seus objetivos.

Assim, o cotidiano das professoras na Escola *Alerion* é marcado por uma rotina que funciona como um repertório de saberes compartilhados por todos. Esse repertório de saberes e ações, oriundo dessa rotina influenciadora, caracteriza-se pela repetição de gestos, decisões e ações, indicando uma pedagogia explícita caracterizada pelo controle. A maior parte das atividades é efetivamente baseada no poder do adulto. São propostas pedagógicas fechadas em que o esperado é a submissão das crianças.

A lógica adotada na escola caracteriza-se pela ritualização de uma rotina que organiza tempo e espaço, tanto da professora como das crianças, em função daquilo que é julgado importante acontecer no âmbito de uma *normalidade* caracterizada pela complementaridade e oposição entre ordem e aprendizagem.

Com efeito, cotidianamente as professoras procuram articular dois componentes de natureza heterogênea: conduzir a classe dentro de um horário rígido que envolve toda a escola e

⁸ Escola *Alerion* é o nome fictício da Creche-Escola onde realizamos nossa pesquisa colaborativa.

trabalhar a aprendizagem das crianças. É no interior dessa *convivência* – ordem e aprendizagem que as professoras, sobretudo em função do fator tempo, procuram se adequar à seqüenciação da rotina e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem. Predomina, todavia, a ênfase no controle, aqui entendido como uma forma de administrar o grupo através de atividades predefinidas.

Em certa medida essa rotinização leva as crianças a adotarem atitudes heterônomas e ritualizadas. A ênfase no controle é igualmente uma forma de enfrentar a diversidade, a complexidade e o contingente que está sempre presente no interior da Escola *Alerion*.

Cada professora, no processo de *rotinização*, incorpora e reproduz não apenas valores, mas também estabilizam e regulam, à sua maneira, saberes e competências práticas. São saberes práticos originados no senso comum, também qualificado de tácito; Um saber que se materializa à medida que as professoras realizam suas tarefas; é um saber-fazer essencialmente prático, validado na medida em que se apresenta como funcional, adequado às tarefas. Trata-se, em outras palavras, de um saber a serviço da ação. Esses saberes práticos se caracterizam por uma disciplina moralizadora, burocrática e ritualizada.

Através das narrativas produzidas e trabalhadas pelas professoras, procuramos melhor compreender o que constitui o agir das professoras e as razões que orientavam suas ações docentes, ou seja, a própria natureza e a dinâmica de construção social do saber prático. Nesse sentido exploramos as situações exemplares que aparecem na rotina das professoras. Através de uma entrevista de explicitação, solicitamos a cada professora-colaboradora o recorte de um momento considerado importante e que fugisse da sua rotina diária, sempre partindo de sua prática cotidiana. Assumimos como pressuposto teórico o fato de que as interpretações e as soluções das professoras aos dilemas destacados através das narrativas são consideradas como dependentes do contexto da escola e das suas concepções.

Vimos que essas concepções transparecem nos discursos das nossas professoras, nas intenções, princípios e, notadamente, através de suas ações, o que nos permitiu melhor compreender a relação entre a percepção das professoras e seu contexto de trabalho.

A “rotinização” aparece como fator estruturante de suas práticas e fonte de justificativa das regulações quanto ao planejamento das atividades no interior da sala de aula. A maioria das narrativas indica que o coletivo de trabalho não se fez presente como apoio. As professoras buscam apoio em si mesmas, improvisando, decidindo, agindo em função de atitudes intuitivas.

A direção da Escola, porém, constitui uma referência constante para as professoras que destacam notadamente sua função de autoridade e controle.

Vimos que as professoras concebem suas intervenções em situações reais de prática com um propósito essencialmente pragmático. Seus julgamentos voltam-se para o agir em contexto e, em geral, em relação ao problema ou reação, atitude ou comportamento das crianças. Quase todas as professoras manifestam pouco interesse pela teoria como referência de apoio ou fundamento para a prática. Centram-se no agir, no fazer.

Ora, foi exatamente através das ações das professoras que tivemos a oportunidade de observar o aspecto mais concreto e mais acessível da concepção, ou seja, os conhecimentos relativos às diversas ações, às atividades a realizar, tendo em vista a execução de uma tarefa. Conseqüentemente, a concepção de criança que aparece nas narrativas é revelada na forma de agir que cada professora adota durante a resolução do problema.

Nesse aspecto, percebemos que a concepção que as docentes têm de criança caracteriza-se por um amálgama de conhecimentos, de crenças, que podem ser resumidas em duas palavras: problemática e carente. A criança, em razão do seu contexto, é essencialmente uma criança-problema, além de carente. Por isso, a concepção de criança orienta a ação em relação a ela.

Percebemos igualmente que as professoras vivem a tensão constante entre o controle e a aprendizagem. Essa complementaridade antagônica está presente em todas as escolas e é muito difícil concebê-las separadas ou distintas. No âmbito da escola *Alerion*, no entanto, é o componente controle, aqui entendido como disciplina (ordem da classe, organizar o grupo, obediência aos horários para atividades extraclasse, circulação das crianças etc.) que determina a prática das professoras. Assim, a função aprendizagem, que reúne o conjunto de atividades pedagógicas concebidas pelas professoras para serem desenvolvidas junto às crianças, assume posição secundária na medida em que predomina a crença de que é através da disciplina que a criança aprende.

Assim, controlar a criança parecer ser não apenas uma estratégia para resolver problemas. Trata-se de um modo de conceber uma estratégia de ensino em função de uma criança carente e problemática. A tendência majoritária entre as professoras é evidenciar as dificuldades de aprendizagem das crianças em função das suas características pessoais, familiares ou do contexto de pobreza em que vivem. Esse tipo de concepção homogênea e nega as características

individuais das crianças e, de certa forma, influencia grandemente o tipo de planejamento e a natureza das atividades a serem realizadas.

A concepção de aprendizagem das professoras é evidenciada através de suas estratégias de ensino. Nesse tocante, para além das narrativas (que relatam o singular), as professoras assumem uma concepção ativista da aprendizagem. As docentes centram-se em estratégias que valorizam muito a execução de atividades, que visam, em última instância, a manter as crianças ocupadas ao mesmo tempo em que elas dirigem e exercem o controle sobre a criança numa falsa visão de que de fato elas estão interagindo, participando e aprendendo.

Embora as crianças sejam sempre convidadas a participar, a fazer, a realizar atividades, essas ações, contudo, indicam muito mais uma postura pedagógica na qual as intenções reduzem o processo de aprendizagem das crianças à repetição, à memorização. Em certa medida, isso conduz necessariamente a uma atitude passiva da criança diante do conhecimento. A centralidade das ações das professoras privilegia, na prática, a execução e controle docente sobre a ação das próprias crianças.

Como, então, assegurar, diante desse contexto, uma aprendizagem que seja motivadora e interessante para a criança? Nas narrativas, observamos que as intervenções realizadas pelas docentes partem do pressuposto de que todas as crianças aprendem do mesmo jeito. As ações e o modo de encaminhamento das atividades propostas reforçam ainda mais essa concepção, garantindo, portanto, que as tarefas sejam iguais e realizadas sempre do mesmo jeito pelas professoras, independentemente ou não do interesse e motivação das crianças. Como traduzir concretamente, na realidade do trabalho junto às crianças, objetivos como, por exemplo, desenvolver a independência e o pensamento crítico? Podemos perceber também que, embora o diálogo seja a principal estratégia das professoras para a resolução de problemas, de conflitos, a forma adotada não nos parece assegurar que essa relação dialógica favoreça a ampliação de conhecimentos e de compreensão acerca desses problemas ou conflitos pelas crianças, porquanto, essas intervenções são fundadas em atitudes de controle e punição. Nesse caso, as crianças assumem a passividade diante do fato tratado, sendo reforçada a sua dependência em relação à professora.

Como bem observou BARTH (1993, p. 25), “o maior desafio a superar na formação de professores e de formadores de professores é, sem dúvida, chegar a uma mudança conceitual desses profissionais quanto à relação entre o saber e sua construção”. Ora, as dificuldades das

professoras em articular teoria e prática denunciam, em certa medida, os modelos de formação continuada por elas vivenciados. Vimos que todas as professoras, ao longo dos anos de trabalho, participaram de vários cursos, seminários, oficinas etc. São programas, oferecidos pela instituição e que visam, em geral, ao aperfeiçoamento da dimensão pedagógica.

Na nossa pesquisa, constatamos que os argumentos e as reflexões das professoras se apóiam em geral no que podemos denominar teorias pessoais que não são, necessariamente, teorias científicas. São explicações oriundas da experiência pessoal e traduzem, em grande medida, uma visão centrada no fazer em contexto. Trata-se de uma manifestação de autenticidade que deve ser reconhecida como parte do saber de experiência das professoras e representa a forma como estas procuram a estabilidade no seu saber-fazer que é, essencialmente, um saber prático, pragmático. Pragmático porque centrado na ação em resposta às demandas do contexto que, por sua vez é caracterizado por uma rotina centrada no controle e na repetição, caracterizando uma práxis “conservadora da prática”. É uma práxis porque, como vimos, é fundada em teorias pessoais (concepções), associada à prática de um sujeito competente (as professoras) no interior de um contexto que legitima essa forma de agir, decidir, avaliar, mas essa mesma práxis é conservadora de uma prática pedagógica controladora centrada em um ativismo, cuja dinâmica não é estimuladora à aprendizagem das crianças.

Como superar essa praxis “conservadora da prática?” Analisando a prática das professoras? Realizando atividades de formação centradas no aprendizado de estratégia de ensino e aprendizagem? Residem nesse ponto os desafios de uma proposta de formação continuada inspirada na colaboração reflexiva.

A contribuição e os limites da nossa pesquisa

Desde o início dos nossos contatos com a Escola *Alerion*, assumimos a pesquisa colaborativa como um meio de formação continuada. Para realizar nossa pesquisa adotamos 3 *estratégias* que, de forma integrada, nos possibilitaram: conhecer a rotina da Escola, compreender relativamente as concepções das professoras em relação a alguns aspectos que guiam e sustentam suas práticas pedagógicas e, finalmente, a realização de uma dinâmica reflexiva.

Nosso trabalho reuniu dois aspectos distintos e complementares. A pesquisa e a formação. Através da pesquisa, nossa intenção era de compreender a prática das professoras tendo em vista uma melhor formação continuada a partir do próprio contexto de trabalho. Nesse tocante, os procedimentos metodológicos adotados constituem, ao mesmo tempo, instrumentos de pesquisa e

instrumentos pedagógicos voltados para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil. Nossa experiência confirma que as narrativas, associadas ao método de caso, dependendo do modo como concebemos e efetivamos sua utilização, podem ser excelentes meios propiciadores do que chamamos, concordando com FORMOSINHO (2000), de desenvolvimento profissional. Assim, o próprio discurso das professoras pode se tornar um instrumento útil na medida em que essas encontram no seu interior uma teorização sobre sua prática.

Através das narrativas, constatamos que as professoras são sensibilizadas não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente. Percebemos que, por meio das narrativas, as professoras reconhecem sua autonomia, apesar de todos os limites, na medida em que expressam, à sua maneira, uma compreensão da realidade. Narrar um problema, um desafio provoca uma carga emocional que assume um significado muito importante para as professoras-narradoras. Desse modo, a narrativa, concebida como uma reflexão sobre a ação, permite que a professora analise sua prática externando suas intenções, explicita os elementos contextuais da sua ação, identifique suas forças, suas dúvidas. Por intermédio das narrativas, as professoras podem identificar a noção de coerência no interior de sua prática ou, de forma crítica igualmente, admitir a necessidade de reconstruir sua prática. Nesse caso, a reflexão colaborativa pode ter um papel importante na medida em que, apoiando-se no método de caso, se revela como uma fórmula pedagógica pertinente.

Com efeito, a reflexão colaborativa pode atingir dois objetivos: uma análise da prática através do grupo e o desenvolvimento da identidade coletiva. No caso da nossa pesquisa, professoras reconheceram, nas intervenções das colegas, aspectos familiares à sua própria prática, situações similares, problemas comuns. Nossa experiência revelou que a reflexão colaborativa é uma excelente ocasião para socializar conhecimento e, ao mesmo tempo, transformar práticas através de uma linguagem comum. Nesse sentido, nosso papel como mediadora-formadora assumiu uma função de explicitação e síntese reflexiva. Procuramos interpretar os pontos de vistas das professoras, confrontando-os com as teorias acadêmicas, aspecto que ilustra a associação entre pesquisa e formação.

A realização, porém, de um projeto de desenvolvimento profissional em contexto, inspirada em uma perspectiva etnometodológica, não pode se limitar a um grupo de professoras. Trata-se, efetivamente, de um projeto que deve ser fruto de decisões e envolver o coletivo da escola. Isso significa que provocar a explicitação do que chamamos de razão prática e, ao mesmo

tempo, provocar uma *crítica evolutiva* (VAN DER MAREN, 1995) dessa mesma prática não se limita a reunir um grupo de professoras pelo fato de acreditar que elas são capazes de explicar e discutir, em grupo e a partir de suas narrativas reconstruídas, o código comum que lhes é próprio.

Na verdade as concepções identificadas apresentam um caráter individual e são profundamente marcadas pelo contexto de trabalho. Essas concepções são estáveis e estreitamente ligadas ao estilo de prática pedagógica adotada em classe. Elas desempenham um papel muito importante porque agem como um filtro através do qual as professoras lêem e interpretam sua experiência pessoal. Na verdade, esse papel pode ser de estabilidade conservadora e de resistência à mudança, na medida em que elas exercem função no processo de adaptação de um indivíduo ao seu contexto.

No caso do contexto da nossa pesquisa colaborativa, as professoras participaram voluntariamente, apesar dos limites evidentes das condições de trabalho. Em nenhum momento elas foram beneficiadas com a diminuição da carga horária, mas, decidiram voluntariamente participar dos seminários nos finais de semana. Esses fatores, todavia, exercem um papel determinante na motivação e, portanto, na decisão de participar do processo de auto-reflexão e engajamento.

Apesar de considerar que várias das constatações/ou pistas possibilitadas por esse trabalho devem ser exploradas em outras pesquisas, aprofundando e aperfeiçoando as tipologias e os procedimentos propostos, consideramos que a realização de seminários apoiados na colaboração reflexiva é, potencialmente, um excelente meio para possibilitar o desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil em exercício. É uma forma de realizar pesquisa para e com, e não sobre a prática pedagógica. É a construção de um saber estratégico para a educação que se traduz através de uma “crítica evolutiva da prática”, como sugere VAN DER MAREN (1995).

Nossa tentativa de abordar o saber prático contextualizado das professoras da Educação Infantil e a razão prática correspondente, apoiando-se na identificação e transformação das suas concepções, abre uma pista fecunda de trabalho, apresentando alguns aspectos e facetas interessantes. Ousamos mesmo dizer que oferece um certo potencial de desenvolvimento nos planos teórico e metodológico. Esperamos que nosso trabalho possa contribuir para o avanço das reflexões, das práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos modelos de formação continuada das professoras de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, B.M. *Le savoir en construction*. Paris : Retz, 1993.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento: experimentos naturais e planejados*. Tradução. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CANDAU, V. M (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997

CHAREST, P. Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue de sciences de l'éducation*, v.20, n. 4, p. 741 - 756. 1994.

DESGAGNÉ & GERVAIS, F. *Pour un héritage de la profession enseignante: récits exemplaires de pratique*. Tome 1. Document inédit. Québec: Université Laval, 184 p. 2000

DESGAGNÉ, S. La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative : l'attitude du chercheur en recherche qualitative, 65^{ième} congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Trois-Rivières, 12-16 mai 1997. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, v.18.

_____. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires e praticiens enseignants. *Revue de sciences de l'éducation*, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.

DEWEY, J. *L'école et l'enfant*. Traduction de G. Deladalle. New York: Macmillan, 1967

GARRIDO, Elsa, PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira. *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

GIDDENS, A. *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France, 1987.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago, 1989.

_____. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago, 1989.

MONTEIRO, Silas Borges. *Investigação sobre um projeto de formação de professores: apontamentos iniciais*. Trabalho de conclusão de curso apresentado na disciplina Formação de Professores: Tendências Investigativas Contemporâneas II. FE-USP, 2000.

MUCCHIELLI, R. *La méthode des cas*. Paris: Les éditions ESF. 1968.

NASCIMENTO, M. G.. A Formação de professores em serviço : um caminho para a transformação da escola. In : FRANCO, C., KRAMER, S. (Orgs). *Pesquisa e educação : história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravil Recursos Audio Visuais Ltda., 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. « A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança » In : _____. (Orgs) *Associação criança : um contexto de formação em contexto*. Portugal : Livraria Minho, 2000, p. 80-103.

ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 1992.

SCHÖN, D. *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques. 1994.

TARDIF, M. et LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses universitaires de l'université Laval. Bruxelles : De Boeck. 1999.

VAN DER MAREN, J-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université.1995.