

PESQUISA-FORMAÇÃO: DOIS ESTUDOS, DOIS CONTEXTOS, MESMOS DESAFIOS

PEREIRA, Antonio Serafim – UNESC – aspasp@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: UNESC-SC

Por que nos vimos instigados a confrontar dois estudos, cujos contextos educativos, aparentemente distintos quanto às organizações, pessoas e lógicas que as sustentam, parecem apontar para uma inapropriada e descabida decisão? Porque apesar disso, a experiência de pesquisa com as professoras das escolas públicas estaduais mais antigas das duas principais cidades do extremo sul catarinense sobre suas compreensões acerca da contextualização e a criticidade no livro didático (2001) e a pesquisa-formação com os professores do Colégio de Aplicação de uma universidade comunitária dessa mesma região sobre a organização curricular com base na interdisciplinaridade e os projetos de trabalho (2003) deixam transparecer, que professores de escolas públicas e privadas possuem desafios comuns, ligados a sua formação e condições de trabalho.

A Experiência de Pesquisa com as Professoras das Escolas Públicas: a contextualização e a criticidade no livro didático

Do diálogo que mantivemos com os professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental das escolas públicas, por necessidade imperiosa demandada pela investigação, que visou compreender o conhecimento veiculado nos livros-texto adotados naquelas instituições (1964-1996), obteve-se, entre outros dados, que estes recursos inibem a criatividade e autoria do conhecimento pedagógico; não desafiam os alunos à elaboração conceitual; nem se preocupam com a contextualização e criticidade. Estes últimos inspiraram diretamente o projeto de pesquisa, que objetivou aprofundar e compreender os significados que os professores das escolas públicas circunscritas aos dois núcleos urbanos em questão atribuíam às categorias mencionadas, quando se referiam aos livros didáticos.

Nesse empreendimento, desde o início, não nos contentávamos em somente descrever os significados dos professores a respeito das duas categorias conceituais. Queríamos mais que isso. Pretendíamos que o estudo sobre o livro didático se transformasse num processo de aprendizagem coletiva de pesquisados e pesquisadores, valendo-nos da pesquisa-ação. Tínhamos, por teoria e relatos de experiências, que tal procedimento poderia possibilitar aos professores: reflexão-crítica sobre sua ação

docente; construção de novo saber pedagógico a partir dos conhecimentos científicos produzidos na área e intervenção consciente sobre a prática, de modo a fortalecê-la no enfoque criativo-emancipador. Desejávamos, enfim, aprender a fazer pesquisa por esse meio, vivenciando, pelo exercício empírico, o movimento real desse modo de pesquisar. Instigados, então, pelas promessas de que por essa trilha poderíamos construir espaços de possibilidades para nos abirmos à ruptura dos modelos hegemônicos de formação continuada, desconectados da realidade escolar, percorremos com os professores de Língua Portuguesa e Matemática essa experiência de pesquisa-formação.

A aprendizagem de ambos – grupo de especialistas-pesquisadores e grupo de professoras – deu-se por meio:

- a) dos textos por elas produzidos, enfocando suas compreensões sobre contextualização e criticidade;
- b) do texto-síntese elaborado pelos pesquisadores decorrente da leitura das produções das pesquisadas sobre as categorias em análise e a discussão suscitada no coletivo dos envolvidos na pesquisa;
- c) do confronto entre a teoria e os modos particulares de pensar o livro didático nos pontos considerados;
- d) da aplicação desse conhecimento pelas professoras na análise dos livros didáticos, que vinham utilizando;
- e) de textos produzidos pelos dois grupos sobre a experiência de pesquisa vivenciada.

Tal processo, no entanto, não se deu de forma tão tranqüila como possa parecer. Desde o início, as dificuldades que supúnhamos enfrentar, se confirmaram: ausência dos professores; disposição/competência dos mesmos para leitura e produção escrita; receio e insegurança dos participantes em exporem suas compreensões e organizações conceituais a respeito do objeto em estudo, entre outras.

As ausências se constituíram num movimento perceptível no espaço e extensão dos encontros de pesquisa, que ocorreram na própria Universidade. Pelas suas manifestações, reconheceu-se três tipos delas: ausências definitivas, alternadas e silenciosas (DAMÁZIO e PEREIRA, 2004). As primeiras tornaram-se evidentes já no primeiro encontro. Das 38 professoras que haviam se comprometido, espontaneamente, a participar da investigação, apenas 22 compareceram, tendo outras 10 ausências mais, se configurado nos encontros seguintes. Os trabalhos concluíram, então, com um grupo de 12 componentes (31% do quadro inicial de adesão). Deste modo, as ausências

alternadas diferenciaram-se das definitivas por se traduzirem naquelas em que as professoras estavam presentes em alguns encontros, mas ausentes em outros, sem caracterizar abandono. As silenciosas, por sua vez, expressaram-se pelos silêncios e/ou intervenções tímidas e eventuais de certas professoras nos diferentes momentos dos encontros.

As ausências definitivas e alternadas foram motivadas pelas exigências metodológicas da pesquisa, entre elas, a leitura e a produção escrita. Também pelas frustrações e desânimos produzidos pelas contradições entre a proposta de estudo/reflexão e a expectativa da professora em relação à contribuição que a pesquisa poderia trazer a sua formação. A diferença está em que, se para as ausências definitivas estes fatores foram decisivos, para as alternadas eles apenas as influenciaram. Não foram suficientemente fortes para que as docentes abandonassem a investigação.

Importa esclarecer, que foi franqueado às professoras valer-se das horas-atividade pertencentes ao regime de trabalho, que lhes competiam cumprir na escola¹ à época da pesquisa. Suas adesões, portanto, não se caracterizaram como iniciativa de voluntariado, ainda que tenham se derivado de um ato livre (voluntário). O problema reside no fato de que a hora-atividade nas escolas públicas da região, especialmente as estaduais, culturalizou-se como um tempo mais flexível e menos exigente, muitas vezes, tidos como folga. Trata-se, pois, de um tempo administrado autonomamente pelo docente, sob o olhar indiferente e conivente do sistema público de ensino, que parece apostar na desmobilização coletiva do professorado para mantê-los dispersos e enfraquecidos na luta por melhor escola e melhor valorização profissional.

Cabe ressaltar, que as ausências indicadas intensificam-se a partir do momento em que se passa à teoria das categorias conceituais, tendo Foucault, Gramsci e Vigotski como referência². O esforço compreensivo demandado pela teoria e o seu confronto com as compreensões pessoais, exigindo elaborações intelectuais mais complexas a que a professora não está habituada a praticar, suscita nela, por um lado, a sensação de sobrecarga e alteração da sua rotina de trabalho. Por outro, a preocupação de ser tomada como “ignorante” pelos demais participantes da pesquisa.

As ausências silenciosas, de forte teor subjetivo, apresentaram-se, sem anúncio, nem previsibilidade, nos diferentes encontros. Pelas atitudes e depoimentos, inferimos

¹ A Gerência Regional de Educação e Inovação – GEREI – (órgão da Secretaria de Educação de Santa Catarina) liberou-as do cumprimento de 3 (três) horas de trabalho para participarem da pesquisa.

² Obras utilizadas: Vigiar e punir (1993); Os intelectuais e a organização da cultura (1995); Pensamento e linguagem (2000), respectivamente.

que podem ter se constituído como estratégia que as professoras encontraram para auto-proteger-se da, cultural e poderosa, “ordem discursiva que rege o que deve ser dito e o que deve ser calado” (COSTA, 1998), ou serem oriundas da auto-reflexão sobre “suas compreensões em confronto com as significações e argumentações das colegas em relação aos conceitos em análise” (DAMÁZIO e PEREIRA, 2004). De certo modo, a atitude, econômica e precavida em expor-se, se nutre no discurso pedagógico, legitimado nos meios acadêmicos e oficiais, que coloca os professores em posição de descrédito e desqualificação do seu próprio saber.

Por essas evidências, concluiu-se que a pesquisa-ação, por combinar produção do conhecimento e intervenção crítica na realidade, configura-se como instrumento importante de formação continuada do professor. Considerando, então, que a leitura e a escrita das professoras com as quais empreendemos tal percurso investigativo mostraram-se distanciadas de um patamar aceitável de consolidação, reconhecido por elas próprias, a necessidade de se produzir espaços de formação continuada desse tipo é irrevogável e urgente. Assim, os docentes envolvidos em tais experiências, como pesquisadores da sua própria leitura e produção escrita, do seu conhecimento e da sua prática, poderão, criativa e criticamente, mudar sua realidade pessoal, profissional e institucional. Enfim, continuar aprendendo (DAMÁZIO e PEREIRA, 2004; FRITZEN e CABRAL, 2004).

A Pesquisa com os Professores do Colégio de Aplicação: a interdisciplinaridade e os projetos de trabalho como foco

O Projeto Pesquisa-formação do Colégio de Aplicação (CAP) nasce sob forte inspiração das aprendizagens que construímos, como pesquisador, na experiência que acabamos de narrar, contextualizada à necessidade de se refletir, compreender e intervir nos projetos de trabalho, que os professores vinham desenvolvendo de forma episódica e pouco sistemática.

Na primeira etapa (2003), optamos, então, por responder aos questionamentos seguintes: qual o entendimento que temos do ensino por projetos de trabalho? Quais os problemas e possibilidades para a aplicação desta metodologia na Instituição?

Nesse início, o referido projeto, amparado na pesquisa-ação, integrou os professores de 5ª série do Ensino Fundamental ³ da Escola em torno de atividades,

³ A opção por esta série justificou-se pela hipótese de que os projetos de trabalho, pelas suas características metodológicas, amenizariam os efeitos negativos sobre os alunos da passagem brusca de

como:

- a) produção de textos pelos professores sobre suas compreensões relativas à interdisciplinaridade e aos projetos de trabalho;
- b) texto produzido pelos coordenadores da pesquisa a partir dos escritos dos docentes;
- c) leitura coletiva dos textos produzidos;
- d) estudo da literatura disponível sobre projetos de trabalho e interdisciplinaridade, especialmente, de Hernández (1998), Santomé (1998) e Zabala (2002);
- e) produção de texto pelos professores, contendo suas compreensões acerca das referências teóricas dos autores citados;
- f) análise e reflexão crítica das atividades de ensino, planejadas e desenvolvidas em sala de aula, tendo por base o referencial teórico estudado e discutido;
- g) planejamento e implementação de proposições que visavam experimentar os projetos de trabalho como metodologia e organização curricular da série-alvo do projeto, entre as quais, apresentação e discussão com os pais e alunos da proposta de inserção dos projetos de trabalho na organização do ensino das 5^{as} séries; elaboração coletiva, incluindo os alunos, dos projetos de trabalho e vivência pedagógica dos projetos planejados; envolvimento de alunos, pais e professores na avaliação da experiência vivenciada com os projetos de trabalho.

No ano seguinte (2004), deu-se continuidade à investigação, tendo em vista os alunos reconhecerem que a experiência com os projetos de trabalho os ajudara a melhorar suas aprendizagens através da integração dos conteúdos das disciplinas e da oportunidade de relacionar o conteúdo escolar com o seu cotidiano. Os pais identificaram que esta proposta também contribuiu para melhorar a qualidade de aprendizagem dos seus filhos por oportunizar-lhes a contextualização dos conteúdos e exigir-lhes maior produção de conhecimento. Para os professores o estudo também oportunizara avanços nas suas compreensões sobre projetos de trabalho.

A pesquisa reafirmava, desse modo, nossa intenção de continuar considerando os aspectos específicos do significado e da ação dos seus envolvidos que se desenvolve

concreta e coletivamente na sala de aula, na gestão da Escola e no encontro semanal⁴ para pensar, planejar e refletir o processo. Nosso objetivo naquele momento era manter o espaço aberto para que os ensinantes se convertessem em pesquisadores por direito próprio (ERIKSON, 1989).

O percurso metodológico da investigação oportunizou aos participantes o pensar e o fazer interdisciplinar centrados nos “projetos de trabalho”, conforme a configuração seguinte:

- a) reconstrução da teoria e da prática vivenciada no ano anterior, considerando as compreensões dos alunos e pais envolvidos no processo;
- b) levantamento, junto aos alunos e pais, dos temas e problematizações a estes pertinentes como forma de garantir a participação dos mesmos no planejamento e execução dos projetos;
- c) planejamento coletivo das experiências de ensino aprendizagem decorrentes do levantamento dos temas e problematizações;
- d) discussão sobre as necessidades teóricas expressas pelas problematizações trazidas pelos projetos de trabalho e pela natureza epistemológica e metodológica da pesquisa-formação;
- e) articulação dos aspectos percebidos da prática aos conceitos teóricos de referência, buscando transcender à aparência dos fatos;
- f) análise e interpretação dos fatos vivenciados, no diálogo com os pares, visando apreender suas problemáticas e contradições.

Nesse período, a regularidade e sistematização do ensino por problematização possibilitaram aos professores constatar que a prática na sala de aula acontecia com mais ênfase no enfoque multidisciplinar ou pseudo-interdisciplinar (LENOIR e LAROSE, 1998). Buscando garantir um diálogo mais autêntico e necessário entre as disciplinas, o grupo redimensionou o planejamento e a ação docente para micro-projetos com problematizações mais simples e específicas, seguindo o conselho de Santomé (1998). Mesmo assim, os alunos indicaram que a explicação do professor e o uso do livro didático continuaram tendo precedência sobre as situações-problema e a pesquisa. Revelação que nos remete a inferir que alguns docentes ainda tendem a reafirmar o enfoque informativo e mimético do conteúdo escolar, subestimando sua mobilização no processo de reflexão e compreensão; construção e reconstrução dos conhecimentos, que

⁴ Professores participantes recebem remuneração equivalente a 5 h/a.

o aluno precisa exercitar no enfrentamento das suas incertezas, desafios e necessidades.

Da reflexão crítica suscitada pelos dois elementos apontados pelos alunos, os professores levantaram hipóteses interventivas, visando aproximar-se mais fortemente de um ensino interdisciplinar. Dentre elas, a flexibilização da matriz curricular, que ficou assim problematizada: de que maneira a matriz curricular influencia o ensino e a aprendizagem dos alunos das quintas séries do Ensino Fundamental, tendo em vista a apropriação e a socialização do conhecimento interdisciplinar? Entendiam os professores que, flexibilizando a organização curricular, especialmente das 5^{as} séries⁵, poderiam propor aos alunos mais pesquisas, leituras de textos variados, vídeos, aulas em laboratórios, entre outras estratégias, permitindo-lhes fazer as intercomunicações disciplinares necessárias à resolução das problematizações levantadas acerca dos temas em estudo. Na prática, a flexibilidade curricular favoreceu maior cooperação entre os professores, permitindo-lhes encaminhar projetos interdisciplinares de pesquisa como elemento de contextualização entre conhecimento escolar e a prática social, reconhecido pelos alunos e pais envolvidos (92% e 81%, respectivamente).

Conquanto tenha favorecido a implementação dos projetos, a flexibilização curricular nesse momento tornou problemático o processo de formação dos professores. Buscando amenizar o impacto financeiro decorrente da ampliação do regime de trabalho destes, primordialmente, dos responsáveis pelas disciplinas que sempre tiveram carga horária mais baixa em relação às demais, passou-se a realizar os encontros semanais paralelos às aulas das turmas objeto da investigação. Supunha-se que por essa medida, a possível descontinuidade dos trabalhos, proveniente das ausências alternadas dos docentes para ministrarem suas aulas, não comprometeria o estudo e o planejamento coletivo. Além disso, ficar-se-ia a salvo do risco de uma presumível inviabilização econômica da pesquisa-formação em desenvolvimento.

De fato, por esse meio, garantimos a continuidade do processo investigativo. Todavia, a presença rotativa dos professores estiolou, de certo modo, o potencial do espaço de formação e socialização do conhecimento, devido as ausências alternadas de, no mínimo, dois professores em cada encontro semanal, que acabaram produzindo uma quebra no processo de inter-comunicação grupal. Na intersticialidade das presenças dos professores, subtraíam-se dados e saberes provenientes das suas intervenções. É isso que acontece quando as percepções e compreensões particulares

⁵ As disciplinas desta série passaram a ter a partir de 2005 a mesma carga horária (oito horas-mês cada uma), excetuando-se as línguas estrangeiras: Língua Inglesa e Espanhola (cinco horas-mês).

de cada um não comparecem, de forma ativa e sistemática, no jogo das interações, retroações, antagonismos, imposições, análises e sínteses coletivas (MORIN, 1977, 1994), porque o grupo não pode contar, na maior tempo da sua atividade, com todos os seus componentes para ouvir, narrar, dispor-se, contrapor e aprender.

Servia para agravar a situação, as ausências silenciosas de alguns integrantes por não se perceberem suficientemente familiarizados com a trajetória do grupo ou se sentirem pouco confortáveis em expor seus pensamentos diante dos colegas, entre os quais, aqueles que lhes tomavam a palavra pelo monopólio de seus posicionamentos incisivos e críticos em relação aos assuntos postos em discussão. Assim, aqueles se limitavam a intervir quando convocados, ou permanecendo calados na maior parte do tempo.

Paralelamente, o afastamento (ausência definitiva) de quatro de seus integrantes por demissão, estudo ou troca de setor e a conseqüente incorporação de outros novos, alterou o fluxo de discussão e tomada de decisão grupal, gerando, certa improdutividade na agilização das ações a serem implementadas pela pesquisa. Embora, a troca de saberes e experiências dos ingressantes no grupo e os que nele se mantiveram tenha recuperado pouco a pouco a sorção dos trabalhos, convertendo-se em possibilidades para novas aprendizagens.

Na pauta de nossas preocupações, alojou-se também a dificuldade do grupo em sistematizar efetivamente o registro das experiências vivenciadas, por não conseguir conciliar produção escrita, leitura, planejamento, ação docente e tarefas profissionais assumidas na própria universidade ou em outras escolas de Educação Básica da cidade. Um fato que, junto à formação precária para ler e escrever acrescida do pouco cultivo para superá-la, pode ser considerado um forte responsável pelos equívocos que ainda permanecem no pensamento dos professores, especialmente, no que concerne à interdisciplinaridade e aos projetos de trabalho.

Não obstante, a maioria dos docentes-pesquisadores, no centro desse ambiente dilemático e conflitivo – por pressão do próprio contexto da pesquisa ou por desejo próprio, inspirada na reflexão crítica individual e coletiva – conseguiu mobilizar estratégias cognitivas, teóricas e práticas, aproximando-se de dois dos critérios, que Beillerot (apud Lüdke, 2003) considera fundamentais para que um trabalho dessa natureza possa ser designado de investigação: a produção de novos conhecimentos e a comunicação dos seus resultados. Em três anos, o grupo apresentou 17 trabalhos em eventos científicos, que constituem as provas do conhecimento vivenciado, cuja leitura

e interlocução permite-nos analisar e compreender seu movimento. Nelas, seus autores reconhecem-se como protagonistas da pesquisa e do ensino praticados. Registram, igualmente, suas percepções, rupturas e permanências, que podem ser tomadas como indicadores importantes para compor a auto-crítica deles próprios e servir de reflexão para seus leitores. É ilustrativa neste sentido, a reflexão de dois professores do grupo expressa no resumo do trabalho apresentado no II Fórum Nacional de Educação, na ULBRA/Torres:

“...ao longo de nossos estudos pudemos observar que a questão da interdisciplinaridade pode ser vista como uma questão metodológica, mas que, acima de tudo, deve ser concebida de forma consciente e contextualizada, dentro de um aspecto epistemológico, levando o professor a pensar interdisciplinarmente, ao invés de apenas cruzar as disciplinas ou áreas do conhecimento.. Nossa análise revelou uma prática pedagógica, na maioria das vezes, multidisciplinar, o que nos levou a repensá-la.” (OSÓRIO e MONDARDO, 2005).

Sobretudo, nos seus discursos e narrativas se divisa o ganho valioso dos dados – legitimados e/ou controversos – que sustentam nossas inferências sobre os conhecimentos e mudanças experimentados pelas pessoas que se entrecruzam no contexto da trajetória investigativa (professores, alunos, pais, direção e equipe pedagógica).

No final de 2005, o quadro de conhecimento construído demandou que nos propuséssemos, no ano seguinte, a resgatar a memória teórica e prática da investigação, confrontando-a com os trabalhos atuais produzidos em outros espaços acadêmicos de 2003 para cá, com o fito de minimizarmos as distorções e incongruências que ainda perduravam a respeito da interdisciplinaridade, de modo a ampliar a aprendizagem de todos e a dar maior consistência aos projetos de trabalho desenvolvidos.

Do ponto de vista prático, este resgate compreende uma revisita às publicações na área deste estudo, visando a atualização e (re)construção do marco teórico da pesquisa; análise crítica rigorosa dos projetos de trabalho desenvolvidos com os alunos, para apreender-lhes as concepções de interdisciplinaridade neles contidas. Para tal análise recorreremos aos documentos dos projetos e aos relatos (orais, escritos, fotografados e/ou gravados) dos professores sobre as práticas efetivadas. Oferecemos ao grupo, deste modo, a oportunidade de desnudar pontos importantes que devem se fazer presentes nos projetos de trabalho, como: inter-conexões necessárias e complexidade do conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998, SANTOMÉ, 1998 e ZABALA, 2002), que se encontravam nebulosos.

No Projeto “Diferenças e preconceitos”, por exemplo, desenvolvido pelas disciplinas de História e Língua Portuguesa, as atividades e conhecimentos elencados

não nos permitem perceber o nível das suas contribuições para a solução do problema em estudo: “como conviver com as diferenças desconstruindo o preconceito e admitindo a inclusão sem exclusão?”. Além disso, a metodologia descrita não dá conta de demonstrar as relações entre eles. Vejamos uma das seqüências de atividades planejada:

Quadro 1: Atividades do Projeto Diferenças e Preconceitos

DISCIPLINA	ATIVIDADES
História Língua Portuguesa Aula em conjunto (Língua Portuguesa e História)	Leitura e discussão (com questões levantadas para análise) do texto: <i>Um dia na Pré-História</i> . Análise e interpretação do texto: <i>Um dia na Pré-História</i> . Utilizando o que foi trabalhado em História e em Língua Portuguesa, os alunos irão construir em dupla uma historinha em quadrinhos, tendo o suporte em sala das duas professoras.
História Língua Portuguesa Aula em conjunto (Língua Portuguesa e História)	Leitura e discussão (com questões levantadas) do texto: <i>Natureza e cultura</i> . Leitura e discussão da transformação de discurso direto e indireto. Término da discussão e correção do texto sobre preconceito lingüístico. Passar Filme: Tarzan (desenho Walt Disney). Explicar e entregar ficha audiovisual e folhas de tarefas, pedindo construção de textos narrativos com discurso indireto e narrativo com discurso direto, que deverão ser feitos em casa individualmente para apresentação e discussão nas respectivas aulas (História e Língua Portuguesa).

Fonte: Projeto Diferenças e preconceitos

Os textos e temas, além de se apresentarem de maneira isolada, servem, quase exclusivamente, de mero instrumental para que os alunos desenvolvam competências/habilidades ligadas à leitura, oralidade e escrita. A contribuição cooperativa de cada um deles para que os discentes cheguem a sínteses globais, instigados pela problematização central, não desponta com clareza no texto do projeto. Ou melhor, esta preocupação, pelo nosso olhar, aparece negligenciada. Lenoir e Larose (1998) diriam tratar-se de uma atividade pseudo-interdisciplinar. Para eles, nesse caso, os conhecimentos disciplinares em cooperação apenas se relacionam ao nível informativo do tema sem, no entanto, contribuir para que o aluno possa compreendê-lo no maior nível de complexidade que lhe for possível. Se, por ventura, as professoras garantiram, no ensino ministrado, a inter-relação entre os conceitos, alvo da aprendizagem dos alunos, todavia, carecemos de dados para assegurá-la, por não termos acompanhado diretamente seu trabalho.

Estas indicações autenticam a necessidade do grupo em:

- a) aprofundar-se na reflexão crítica das próprias concepções de interdisciplinaridade;
- b) comprometer-se na melhoria das suas competências para ler, escrever e registrar suas discussões, planejamentos e ações;
- c) abrir-se à observação participante das suas aulas, transformando-as em instrumento de aprendizagem e mudança;
- d) eliminar as ausências alternadas e substituídas, senão reduzi-las ao mínimo possível.

Semelhanças? Diferenças? Desafios

Como vimos, as semelhanças e diferenças básicas dos dois estudos saltam das letras e sentidos das suas descrições e narrativas. Os desafios também. Estes, porém, nascem, estruturam-se e se tecem na própria ação dos seus atores, nomeando-se, explicitando-se, convergindo e se fazendo necessidade/recomendação epistemológica, política e técnica.

No objeto de estudo; nos atores e suas adesões; nas ausências constatadas; no tempo e local reservado aos encontros; nas produções dos dois grupos estão as diferenças mais evidentes entre os dois trabalhos. As aproximações circunscrevem-se mais à metodologia da pesquisa, às competências para ler-escrever dos professores e aos desafios decorrentes.

O objeto de estudo da pesquisa sobre a contextualização e criticidade no livro didático emergiu da necessidade do grupo de pesquisadores buscar respostas objetivas para um dos questionamentos suscitados na análise desse instrumento de ensino. Os projetos de trabalho e a interdisciplinaridade nascem de uma necessidade do cotidiano escolar de dar sistematicidade ao conhecimento e metodologia interdisciplinares, pela via da reflexão e oposição aos apelos da mídia educacional.

A primeira experiência de pesquisa reuniu professoras de Língua Portuguesa e Matemática das cinco escolas públicas estaduais mais antigas de Criciúma-SC, que aderiram livremente ao trabalho, mediante convite, apresentação e discussão do seu projeto. A segunda, no entanto, congrega os docentes responsáveis pelas disciplinas das 5^{as} séries do Ensino Fundamental, a coordenadora, o assessor pedagógico e a diretora do Colégio de Aplicação em questão. A estes oportunizamos discutir o projeto de pesquisa e decidir coletivamente sobre sua execução. Não lhes foi dado, porém, a

liberdade de decidir individualmente sobre sua participação. Supomos, pelas atitudes e discursos, que alguns deles não se sintam autenticamente pertencentes ao grupo, não obstante, se manifestem positivamente, nos seus comentários. Isso reafirma nossa crença de que formação e auto-formação são indissociáveis. É preciso, pois, querer. Sentir sua necessidade.

Quanto às ausências, o grupo das professoras das escolas públicas registrou um número expressivo de ausências definitivas, que além de porem em risco sua existência, representaram perdas irreparáveis para a aprendizagem de suas componentes. No CAP, as ausências definitivas, além de pequeno número, foram substituídas. Os equívocos e distorções acabam entrando no campo da reflexão e consciência das pessoas, porque elas têm um espaço garantido para fazê-lo. As substituições de participantes interferiram, de certo modo, no desenvolvimento do trabalho, mas não chegaram a comprometer seu processo global. As novas inserções geraram preocupações e conflitos de início, mas no seu decorrer mostraram-se efetivamente salutareis, pelas contribuições que os novos colegas passaram a dar no processo de crítica e melhoria da compreensão do grupo como um todo. Também, por permanecermos mais tempo em campo e envolvermos os pais e alunos no processo investigativo, nos foi possível perceber que, embora persistam enganos e compreensões equivocadas, houve mudança na maneira de conceber e praticar o conhecimento: de um saber cindido e disciplinar para um saber mais complexo e globalizante.

O tempo também é diferencial importante nas duas investigações, no que concerne à periodicidade, extensão e proveniência.

Enquanto o trabalho com as professoras estaduais transcorreu, quinzenalmente, em apenas dois semestres, no CAP, vimos nos reunindo há três anos com regularidade semanal. Tal espaço contínuo de reflexão crítica na e sobre a prática vem se constituindo em um componente identitário do exercício profissional (MARCONDES, 2002) dos professores desta Escola, particularmente dos participantes da pesquisa. Não tivemos nenhuma notícia se nas escolas públicas das docentes, que permaneceram conosco até o final da pesquisa, vem se desenvolvendo ou houve alguma iniciativa de formação continuada organizada na contramão dos históricos encontros regionais de capacitação de professores, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado, que visam conformá-los aos pressupostos da tão decantada e famigerada Proposta Curricular de Santa Catarina. É o que acontece com pesquisa deste tipo. Episódica, pouco contribui para que os professores possam aprender a “teorizar sua prática e formalizar seus

saberes, que vêm como pessoais, tácitos e íntimos” (TARDIF, 2000, p. 20).

Considerando sua origem, o tempo destinado aos encontros provém das horas-atividade e de remuneração específica, respectivamente, para as escolas públicas e o CAP. A gestão autônoma pelo professor da hora-atividade na escola pública, associada as suas condições reais de trabalho, leva-o, muitas vezes, a utilizá-la como jornada dupla, assumindo atividades docentes em outra escola ou, então a priorizá-la como tempo para a solução de questões pessoais, muitas delas, estranhas às de magistério. Isso o tem levado a renegar ou tratar de desincumbir-se de qualquer atividade que ameace tirar-lhe o controle pessoal desse tempo. Por isso, acreditamos que mesmo tendo aderido livremente ao projeto de pesquisa por nós proposto, os que não participaram, regularmente, dos encontros (ausências alternadas) ou os abandonaram (ausências definitivas), entre outras razões, foram movidos por este pensamento-costume. No CAP, o financiamento para este tipo de experiência tem garantido a presença regular e a permanência dos seus integrantes no processo investigativo-reflexivo dos seus saberes e práticas. Embora este não possa ser tomado como fator decisivo para o processo de formação do profissional docente, sem dúvida, é um dos componentes indispensáveis para garantir sua sistematização, necessária à reflexão coletiva do projeto político-pedagógico de qualquer organização escolar.

Por lecionarem em escolas públicas diferentes, concentramos os encontros com as professoras nas dependências da universidade da qual fazemos parte. Ficamos, assim, distanciados dos seus contextos institucionais e de suas práticas específicas. Dialogamos, então, com seus discursos e compreensões, que se revelaram frágeis, por não terem sido submetidos à prova da percepção de outros informantes críticos (diretor, equipe pedagógica, colegas de outras áreas, alunos e pais). Este procedimento teria nos favorecido captar “se” e “como” as reflexões construídas nos encontros contribuíram para a re-construção das práticas de ensino convencionais e hegemônicas presentes nessas escolas. Não o viabilizamos, no entanto, em razão do número de unidades escolares que seriam envolvidas, e seus agentes, e a premência de tempo com que nos defrontávamos para a finalização da pesquisa. Presos ao *status* formal da chamada pesquisa universitária, que soe acontecer aos iniciantes, mesmo os de orientação crítico-compreensiva, como no nosso caso, acabamos perdendo saberes importantes que compõem a epistemologia da prática profissional do professor, cuja finalidade, no dizer de Tardif (2000, p.11), “é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes se incorporam, produzem,

utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”.

Nesse ponto, ganham em formação os professores do CAP em relação às docentes da primeira experiência. Reunindo-se no próprio local de trabalho com a atenção dirigida para o mesmo foco de estudo fica-se mais próximo das necessidades locais mais prementes de serem discutidas e resolvidas, além de se ter acesso imediato aos recursos e informações indispensáveis ao andamento produtivo das atividades de pesquisa-formação. Teve-se, deste modo, melhor oportunidade para conceder legitimidade aos saberes desses professores, “criados e mobilizados por meio de seu trabalho” (TARDIF, 2000, p.18).

Ressalvadas as diferenças, entre as aproximações dos dois estudos (organizados a partir dos critérios da pesquisa-ação) impôs-se a questão das competências e disponibilidade para ler e escrever, associada à formação e às condições objetivas de trabalho dos professores.

Em ambas as situações, na continuidade das discussões, após as leituras dos referenciais teóricos, percebeu-se que a maioria dos professores retornava as suas compreensões iniciais (senso comum) em relação às categorias de análise, que denota não terem conseguido dialogar com os autores ou terem atingido uma compreensão superficial a respeito das suas teorias. Apesar disso, por terem permanecido mais tempo no projeto, os professores do CAP, têm conseguido superar, em parte, tal limitação, dispondo-se a aprender e reaprender tais competências. Suas produções e publicações evidenciam este superar-se, lento, mas gradativo. Por elas apreendemos dados relevantes que nos permitiram analisar o processo de compreensão dos seus autores em relação aos projetos de trabalho. Das professoras das escolas públicas não podemos dizer o mesmo. A ínfima produção textual do grupo não nos forneceu referências significativas para uma análise mais acurada do seu processo formativo. A interrupção do trabalho também nos fez perder de vista suas aprendizagens e produções.

Podemos afirmar que, em ambos os casos, a pesquisa não conseguiu levar seus co-partícipes ao pleno uso desses recursos de pensamento. Isso nos adverte de que precisamos criar novas oportunidades para que a leitura e a escrita tornem-se uma experiência cotidiana e essencial (FRITZEN E CABRAL, 2004). Eis os mesmos desafios que precisamos nos dispor a enfrentar com vistas a transformar a pesquisa e a formação como aprendizagens significativas para a instituição em que trabalhamos, para nossos alunos, colegas, pais e para nós mesmos.

O grande nó desse desafio está nas condições de trabalho dos professores dos dois contextos pesquisados. Um e outro dividem suas jornadas de trabalho em outros espaços escolares. Isso produz a falta de tempo para ler, escrever e produzir. Não basta, então, disponibilizar apenas horário próprio para a formação – imprescindível, mas não suficiente. É preciso, pois, rever as condições de trabalho do professor, tendo como uma das pautas principais a valorização global da sua profissão, dando especial destaque à remuneração – grande responsável pela progressiva proletarização do professorado brasileiro, do qual este pesquisador e os parceiros de investigação, aqui narrados, são autênticos integrantes. Ao profissional da educação, investir na sua auto-formação também impõe-se como tarefa intransferível e particular de cada um. Além dos saberes que incorporamos à nossa formação em decorrência das experiências relacionais que estabelecemos com os outros, a formação precisa constituir-se num “caminhar para si”. Afinal, “formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2004).

Que a utopia – marca de nossos pensamentos e ações – não se arrefeça ante tantos percalços e limitações dos quais somos vítimas e produtores!

Referências

BEILLEROT, Jaques. La recherche: essai d'analyse. Apud LÜDKE, Menga (coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

COSTA, Marisa V. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. SILVA, LUIZ H. da. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

DAMÁZIO, Ademir e PEREIRA, Antonio S. Significados das ausências e silêncios de professores numa experiência de pesquisa-ação. *Anais da V ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Curitiba: ANPEd Sul, 2004.

ERIKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTOCK, Merlín C. *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Madrid: M.E.C./Barcelona: Piadós, 1989.

FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir da Silva. Considerações sobre leitura e escrita de professores numa experiência de formação continuada: relato de uma pesquisa-ação. *Anais da V ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Curitiba: ANPEd Sul, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva:

possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de. (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A/Alternativa, 2002, p.190-205.

MORIN, Edgar. *La méthode, la nature de la nature* (t. 1). Seuil: Edição de bolso, coleção, Points, 1977.

_____. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LENOIR, Yves e LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários do Quebec. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC/INEP, nº. 192, v.79, p. 48-59, 1998.

OSÓRIO, Paulo S. e MONDARDO, Gracilene. Análise da prática docente vivenciada na 5ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UNESC, por meio da metodologia dos projetos de trabalho: uma experiência multi ou interdisciplinar? *Anais do II Fórum Nacional de Educação: Formação, trabalho e educação*. Torres, RS: ULBRA, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000, p.5-24.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.