ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL DOCENTES

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas – SP - Brasil
Idália Sá-Chaves
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro - Portugal

1. A CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, DILEMAS E REFLEXIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento mental e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua.

Nesta perspectiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos, pois sabemos que este pode se configurar num lugar "onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes" (PONTE, 1998, p. 10). Este ambiente formativo permite o enfretamento de problemas de modo coletivo, discussão dos saberes, problematização das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se dizer que o professor configura-se como um sujeito que, a todo instante, busca valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer e ainda, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado

tempo e contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, cabe dizer que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Dilemas que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho, e "da própria concepção do seu papel e função na escola" (DIAS-DA-SILVA, 1994, p.45).

De acordo com Pacheco (1995), os dilemas são situações problemáticas que os professores enfrentam, tanto na dimensão do pensamento quanto na dimensão da ação, no decorrer de sua atividade profissional, aparecendo para o professor como um ponto de tensão a partir do qual tem de tomar alguma decisão.

Acreditamos ser prudente não considerar os dilemas docentes sob uma visão linear, "que o depure numa fórmula simplista de duas forças em oposição, pois freqüentemente encontra-se a ele uma pluralidade de discrepâncias que se inter-relacionam de um modo complexo" (CAETANO, 1997, p.194). É imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerenciar estes dilemas, sendo um dos caminhos para este gerenciamento buscar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas cotidianos do professor, identificando as crenças e os valores que estão por trás destes dilemas, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los caso não estejam contribuindo na resolução destas situações.

Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas cotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca de sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

A partir da década de 1980 as pesquisas buscam identificar as ações dos professores, suas diferentes formas de agir, e relacionar estas com o contexto dos alunos e com a matéria lecionada. O professor deixa de ser visto como simples executor de tarefas e passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto

complexo e incerto. Esta nova formação de professores passa a privilegiar o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de encontrar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica (Sá-Chaves, 2002).

Contrária ao racionalismo técnico, a teoria defendida por Schön (1983 e 1987) baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a idéia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Em suma, "a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão" (ALARCÃO, 1996, p.19).

Uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, "de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula" (Libâneo, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

Alarcão (2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999) demonstra que esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à

formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e na forma como os alunos concebem o seu viver de estudante. Repercute-se também no papel desenvolvido pelos funcionários e nas dinâmicas introduzidas pela própria escola.

Os defensores da escola reflexiva são, portanto, contrários a escolas que treinam seus professores para serem meros executores de tarefas pré-estabelecidas e moldam seus alunos para a passividade e conformidade em busca padrões sociais. Também não concordam com organizações inflexíveis, abominam as estruturas hierarquizadas, acreditando que não é possível alcançar o sucesso e a autonomia desta maneira (Alarcão, 2001).

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

Em parceria junto aos professores e profissionais que atuam em contextos educativos, bem como com outras ciências da educação, há a possibilidade de constituir e construir um conjunto de saberes e conhecimentos pedagógicos e educacionais para promover a qualidade de ensino que atenda a novas demandas dos sujeitos que freqüentam as escolas do ensino fundamental. Acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado de suas práticas e ações cotidianas.

Diante do quadro teórico aqui apresentado, pode-se identificar que o processo de reflexividade é o ponto de partida para uma série de indagações, quais sejam: como se pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na análise coletiva do processo ensino-

aprendizagem? que indícios deste podem ser apontados para compreender a importância da reflexividade docente coletiva?

Com base nesses questionamentos, definiram-se, assim, os objetivos desta pesquisa: compreender o processo de reflexividade docente, por meio da análise crítica acerca dos níveis de lógica reflexiva na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos e construção compartilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Para a satisfação destes objetivos buscamos a realização de um estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, para adensar o quadro teórico aqui referido e o processamento metodológico que permitisse filtrar as estratégias de formação desenvolvidas no projeto que foram reconhecidas pelos seus membros como potenciadoras da adesão a uma idéia comum, integradora e definidora de uma também "nova" identidade para a escola. Este processo passo a relatar a seguir.

2. MÉTODO:

O processo de construção coletiva do projeto *Escola Singular: Ações Plurais*

Realizada no estágio pós-doutoral da primeira autora deste artigo (Sadalla) sob orientação da segunda (Sá-Chaves), e tendo como ponto de partida o trabalho compartilhado entre um grupo de 25 professores e a equipe de gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental *Padre Francisco Silva* (em Campinas – SP) e dois docentes de uma universidade pública, consolidou-se, a partir de 2003, uma *parceria* em busca de superações, transgressões, trocas e aprendizagens, em torno de um único objetivo comum: a melhoria da qualidade do ensino público.

Em reuniões semanais, o fundamento que orientava as discussões era a busca da reflexividade, entendida como o processo desenvolvido pelo profissional que desenvolve suas teorias e práticas debruçando sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino e sobre suas condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas (Alarcão, 2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999; Sá-Chaves, 2002). Reflexão exige, necessariamente, o componente da análise teórica sobre o objeto em questão.

As inquietações provocadas a partir das discussões acontecidas com o grupo de professores em relação à possibilidade de uma mudança de

estrutura, organização e currículo da escola, foram encaminhadas e discutidas com a equipe de gestão, que, ao possibilitar a realização de estudos e discussões teóricas dentro dos espaços de reflexão instituídos na escola, mobilizou e motivou todo o corpo docente envolvido, instaurando o desejo e a vontade de manter futuros encontros, contando com a parceria de profissionais da universidade, para discutirem teoricamente os dilemas cotidianos. Foi, então, encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) um projeto redigido e construído coletivamente, intitulado *Escola Singular: Ações Plurais.*

Todo este movimento na começou a dar novos contornos às práticas e ações desenvolvidas pelos profissionais da escola que se constituíam pelas marcas presentes do trabalho coletivo, da possibilidade de aprender, de tomar decisões, refletir e superar dilemas de modo coletivo e reflexivo.

Procedimentos de produção e análise de (guar)dados[1]:

Desde o início deste projeto realizado na escola, tivemos o cuidado de ir registrando fatos, falas e acontecimentos lá ocorridos: relatos de campo redigidos desde 2003, áudio-gravações que foram acordadas com os membros da comunidade escolar, relatos semanais das reuniões, produzidos pelos docentes, relatórios semestrais de atividades produzidos também por cada um dos professores bolsistas. Esta variedade de dispositivos de recolha tem como pressuposto a possibilidade de recorrer a fontes de evidência múltipla que mutuamente ajudem a esclarecer determinados aspectos do pensamento dos professores. Face à natureza das inferências produzidas pela informação foram sendo construídos e contêm indícios do processo de reflexividade dos professores.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao recorte de conteúdo feito nos dados, tendo sido privilegiada uma parte, uma vez que não é possível analisar todo o material. Assim, consideramos como período completo de coleta de dados aquele que vai desde o início da minha inserção na escola (fevereiro de 2003) até dezembro de 2006, pois compreende uma ampla gama de discussões realizadas nestes 4 anos

[1] Aproveito a expressão cunhada pela Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi, em sua Tese de Doutorado intitulada "A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia – FE/Unicamp", defendida na Faculdade de Educação, no ano de 1993.

letivos que podem ser identificados por características diferenciadas. No primeiro deles, houve a promoção da institucionalização da necessidade de busca coletiva pela superação dos dilemas. No ano seguinte, foi um ano ímpar, dividido entre duas etapas: antes e depois do apoio e concessão de bolsas pela Fapesp. Além disto, pode-se considerar que o ano de 2005 era um período em que o projeto estava ainda em construção, mas, de alguma forma, já estabilizado na escola. Finalmente, o ano de 2006 foi marcado, fundamentalmente, pela operacionalização em ações acerca do que vem sendo discutido e construído na escola, tendo sido definidos novos agrupamentos de professores. Assim, é fundamental apontar que houve a necessidade de definição de uma temporalidade na análise, sendo, portanto, dividida em 5 momentos diferentes de produção dos dados:

- Momento 1 (M 1): período de caracterização das temáticas/dilemas (de fevereiro a setembro de 2003);

- Momento 2 (M 2): período de definição de necessidades (período de outubro de 2003 a março de 2004). É importante destacar que estão aqui incluídos os momentos de realização da Assembléia que deflagrou a necessidade de alteração do projeto político-pedagógico e da rotina da escola, bem como a redação do Projeto *Escola Singular: ações plurais*, além do início dos trabalhos no ano letivo de 2004;

- Momento 3 (M 3): período que se caracteriza pela definição de apoio pela Fapesp e organização dos subgrupos de trabalho (período compreendido entre setembro e dezembro de 2004);

- Momento 4 (M 4): período em que ocorreu uma alteração no grupo com a saída e entrada de novos elementos e também que corresponde ao início do ano letivo em curso, até o período em que participei diretamente das reuniões e ações na escola, pois estive em Portugal no mês de maio (período de fevereiro a abril de 2005);

- Momento 5 (M 5): período correspondente ao final do ano letivo passado e todo o de 2006, quando se inicia o planejamento e avaliação das atividades ocorridas e que vão ocorrer no ano seguinte (de outubro de 2005 a dezembro de 2006).

Houve a necessidade de recorrência não só às áudio-gravações, mas também aos demais tipos de material já produzidos (relatos, textos, etc.), que compuseram o conjunto de (guar)dados.

Para o objetivo deste artigo, estão focalizados os momentos M2 e M5, em função de serem momentos especialmente importantes para o desenvolvimento do trabalho na escola, podendo colaborar na satisfação dos objetivos deste projeto de pesquisa.

Entretanto, é fundamental apontar, de antemão, algumas limitações na realização deste estudo. Como diz SÁ-CHAVES (2000, p. 19),

> limitações, que se explicam tanto pela dificuldade do olhar abrangente, quanto pela natureza pessoal e, por conseqüência, marcadamente subjectiva das minhas opções quanto às questões que escolhi para, nesta oportunidade, estimular e abrir o debate de idéias.

Escrever sobre o que vinham fazendo, mas principalmente, sentindo sobre seu trabalho, possibilitou aos professores uma forma de conscientização de seu pensamento acerca do seu fazer, da participação no projeto e, principalmente, sobre como vinham agregando e relacionando teoria e prática. O relato a seguir, produzido pela Maristela Marçal, de Educação Física, responsável pelo registro do encontro do GT 1 do dia 7 de agosto 2006, exemplifica a dinâmica que vem ocorrendo em nossas reuniões, no que se refere à prática do registro.

Grupo de trabalho dia 7/08/2006.

Maristela Marçal

Todos os dias é um vai e vem. A vida se repete na estação.
Tem gente que chega pra ficar.Tem gente que vem e quer voltar.
Tem gente que vai e quer ficar.Tem gente que veio só olhar.
Tem gente a sorrir e a chorar.
Tem gente que vai que pra nunca mais.
E assim chegar e partir são só dois lados da mesma viagem.
O trem que chega é o mesmo trem da partida.
A hora de encontros e também despedidas..... é a vida. (F. Brant).

Inicio minhas palavras com esta letra, pois foi a 1ª trilha sonora que me veio à mente durante toda a reunião. Por quê? Logo saberemos.

E assim recebemos o professor de História, José Pereira, que relata um pouco de quem é ele. Apresenta-se dando ênfase. Sou pai, avô... o que podemos dizer a ele? Simplesmente: bem vindo. Após a apresentação de todos os presentes também pais, mães, avós, filhos (as) e assim professores.

Neste instante, a Dora partilha a programação de uma viagem à Chapada dos Veadeiros, olha as férias de Janeiro á vista, e também as fotos em cd do churrasco de integração. Maria, hiper feliz, e nós também, apresenta a sua dissertação de mestrado editada em letras, palavras, pontos e vírgulas, fotos, desenhos, contou sobre um trabalho pedagógico (Projeto Flora) da escola. Parabéns!!

É nesta sala que se conta a cada dia um pouco dos causos e fatos desta escola. A Rosana comenta que vai precisar dela durante uma semana para o exame de acuidade visual dos garotos. Ro, tá liberado.

Sentimos a ausência do Guilherme que está numa banca de defesa de tese em Ribeirão Preto, assim comenta Ana. No decorrer do encontro Dora lê sua narrativa da reunião do dia 31/07/06.

Chegadas e partidas, assim têm sido uma constante em nossa escola. Chegar. Todos se aproximam e deixam suas marcas em nós, mas existe um caminho, de um passo somos outro e a trajetória vai sendo construída, fazendo-se histórias das Renatas, Sheilas, Josés... e tantos outros virão e partirão.

A Sheila, no seu último encontro de GT conosco, é solicitada a falar um pouco de sua nova jornada ao substituir uma vice-direção no CAIC. A Renata (emocionada), também vai nos deixar, relata que da expectativa inicial do trabalho aqui, foi desvendando as cores, as linhas, as formas, as texturas da arte de ser professora, conseguindo mostrar a nós, companheiros de dilemas e superações, mas principalmente, junto aos alunos, que existe um desenho próprio a se descobrir. Ana e alguns colegas comentam sobre o significado e a participação de ambas na escola. Obrigada Sheila e Renata, até breve. E das tristezas a nossa felicidade do retorno da Stela.

Continuemos nosso encontro.

Para a satisfação dos objetivos da pesquisa em tela, realizada no estágio pós-doutoral, contamos com o auxílio do Paradigma Indiciário de Análise (Ginzburg, 1989, 2007), que se constitui como um arcabouço teórico que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Com base neste Paradigma, o material recolhido foi lido exaustivamente, buscando identificar os indícios que contribuíssem para a análise do processo de reflexividade docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos. A partir daí, pudemos adquirir a necessária familiaridade com o material para emergência de categorias de análise que nos permitiram satisfazer objetivos propostos.

A análise dos dados imbricados nas falas dos professores promoveu, em mim, um movimento que ia desde uma perplexidade inicial até a possibilidade de fazer inferências, buscando compreender a constituição da reflexividade do coletivo daqueles docentes. Esta admiração inicial foi provocada pelas descobertas que iam sendo feitas a partir de cada uma das muitas leituras realizadas nas transcrições das áudio-gravações das reuniões com os docentes. As perguntas que mais freqüentemente se apresentavam eram: Como desemaranhar os dados? Por onde iniciar? O que é relevante para a discussão? Como decidir acerca da análise de uma pesquisa que tem mais de 3000 páginas de transcrições, onde tudo lá colocado é tão importante? O que dizer de uma escola que está num processo de reflexividade coletiva que tem um projeto de trabalho coordenado por mim e que, também eu, estou em franco desenvolvimento profissional? Tudo, inicialmente parecia fundamental... O procedimento de análise dos dados, feito a partir do conteúdo trazido, permitiu desvendar e revelar muitos aspectos deste processo. Olhar *tudo*, de muito perto, analisando cada um dos relatos, das falas, buscando indícios de constituição do processo de reflexividade coletiva era o desejo primeiro, mas não exeqüível...

Iniciei um processo de categorização a partir dos indícios que eram revelados pelos dados, nas transcrições. Os dados foram, então, inseridos no software NVivo7[2], que funcionou como um organizador. Após analisar

[2] NVIvo7 é um software específico para análise de conteúdo (www.qsrinternational.com)

algumas possibilidades do sistema de categorias, de conversas com a Profa. Idália e muita leitura, algumas dimensões ficaram claras:

- o projeto é uma realidade vivida, refletida, de corpo inteiro. Para analisá-lo temos que apanhar os elementos essenciais que são transformadores;

- as categorias não são a realidade, mas sim, a sua apresentação que está imersa na realidade e queremos torná-las emergentes;

- um sistema de categorias é como uma *concha furada de retirar azeitonas de um pote* (como disse a profa. Idália), que vai tirando da realidade o que é importante, com cuidado para não estragar os demais elementos, que apesar de essenciais, não o são para o objeto em estudo;

- para captar os elementos transformadores, é importante olhar para as dinâmicas das reuniões (intencionais/estratégias ou emergentes);

- as estratégias (planejadas ou emergentes) devem ser analisadas com muito cuidado, pois pode estar aí a promoção da reflexividade docente coletiva;

- a importância de olhar para os dilemas apontados pelo grupo de professores no início de cada semestre letivo;

- a necessidade de olhar para a liderança das reuniões (da universidade, da escola ou de ambas), uma vez que as estratégias e temáticas derivam da liderança (intencional ou emergente);

- devemos destacar também os recursos humanos e materiais que deram suporte à discussão de determinadas temáticas, uma vez que eles também contribuem para a promoção da reflexividade.

Como diz Todorov (2003, p. xxxi),

> o trabalho do crítico comporta três partes. Num primeiro nível, trata-se do simples estabelecimento dos fatos, cujo ideal, diz Bakhtin, é a precisão: recolher os dados materiais, reconstituir o contexto histórico. Na outra extremidade do espectro situa-se a explicação por leis: sociológicas, psicológicas, até mesmo biológicas. Ambos são legítimos e necessários. Mas é entre eles, de certo modo, que se situa a atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências

> humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana.

Segundo SÁ-CHAVES (2000, p.19), "quando intentamos reflectir sobre uma qualquer dimensão ou atributo de uma qualquer instituição sabemos, à partida, que a tarefa não é fácil." Como diz BAKHTIN (2003, p. 113): "qualquer antecipação do sentido, até a mais completa e perfeita (...) de dentro de mim é sempre subjetiva, e sua condensação e determinidade (...) são uma condensação precária que limita o sentido, são como que uma condensação do estado espácio-temporal do sentido e do objeto". E, mais à frente, continua o autor (2003, p. 115):

> em que consiste a minha certeza interior, que me apruma a coluna, me levanta a cabeça, me faz olhar para frente? Não seria o dado puro, nem contemplado nem continuado pelo desejado e pelo antedado? (...) Eu não quero só parecer mais do que sou na realidade, eu realmente não posso ver minha presença genuína, efetivamente nunca creio até o fim que sou apenas o que de fato sou aqui e agora, completo-me com o vindouro, o desejado, o devido(...).

A minha certeza interior é a de que alguns aspectos permaneceram encobertos, deixando-se, eventualmente, de considerar dimensões que para o leitor, possam parecer óbvias. Fica aqui, então, a convicção de que as análises não se esgotaram, mas há um momento em que é necessário estacionar para poder experimentar o gozo das descobertas.

Depois das leituras das transcrições, tinha a sensação de que cada uma das reuniões poderia ser analisada como um acontecimento, dada a riqueza das informações que lá continha. Coerente com o que foi se destacando desde o início do projeto, fomos percebendo que o processo metodológico de promoção da reflexividade foi fundamental. Fomos sugerindo estratégias de formação que foram reconhecidas pelos professores como potenciadoras da instituição de *um sentido* acordado, integrador e definidor de um modo diverso de olhar para tudo o que lá ocorria. Dentre as utilizadas, podemos destacar:

- registro por escrito de cada encontro;
- leitura do relato acerca do que foi discutido na semana anterior;
- áudio-gravação das reuniões com posterior transcrição;
- discussão coletiva de textos lidos acerca de temas previamente definidos;
- busca pela indissociabilidade entre teoria e prática;
- exposição oral de conceitos teóricos para o grupo;
- articulação entre as discussões e as práticas realizadas em outros espaços/tempos coletivos da escola;
- definição e enfrentamento de problemas e dilemas cotidianos;
- proposição de novas/diferentes formas de organização da rotina escolar (aulas, professores, estratégias, etc.);
- socialização do que vem (vinha) sendo pesquisado;
- produção coletiva de textos sobre a prática docente;
- redação coletiva do projeto político-pedagógico da escola;
- exercício de flexibilização de uma determinada disciplina para pensar/agir de forma interdisciplinar: apesar da importância fundamental da definição de seu território, é imprescindível que o grupo de professores possa se permitir atravessar fronteiras na direção de um trabalho mais integrado;
- exercício de liderança na/com escola (universidade-escola-ambas)
- discussão e institucionalização de assembléias de classe;
- audiência e discussão de filmes, leitura de textos literários/canções desencadeadores de reflexões sobre temáticas específicas;
- produção e sistematização de conhecimento sobre a prática: relatos de prática docente acerca de determinadas temáticas, tais como, proposta de produção de textos com alunos, práticas interdisciplinares;
- realização de estratégias de dinâmica de grupo, jogos e brincadeiras como ativadores da dimensão coletiva;
- inserção de novos membros da escola no grupo de professores (como?);
- celebrações de datas e conquistas (individuais ou coletivas) como elemento agregador do coletivo;

- espaços de conversa que foram sendo reconhecidos como fundamentais para a partilha de descobertas e procuras, angústias e alegrias, êxitos e fracassos pessoais e profissionais, individuais e coletivos;

- definição e estabelecimento da parceria entre universidade-escola;

- definição e estabelecimento de parceria entre docentes da universidade;

- apoio da equipe de gestão para as propostas coletivas;

- pesquisa com a comunidade escolar (professores, pais, alunos, funcionários, equipe de gestão);

- socialização de experiências, práticas e idéias para possibilitar a composição da discussão coletiva;

- vivência pelos professores de alguma estratégia que poderia ser realizada com seus alunos;

- socialização de experiência de/com profissionais convidados, oriundos de outras instituições;

- divulgação do conhecimento produzido na escola em outras instituições e eventos científicos locais, nacionais e internacionais, além de periódicos e revistas especializadas;

- aquisição, aprendizagem e apropriação de equipamentos informáticos e eletrônicos para utilização na escola ou em eventos científicos.

Cumpre ressaltar que algumas categorias de análise foram definidas *a priori*, como quando utilizamos as categorias propostas por Sá-Chaves (2002 e 2005), para permitir identificar, nas transcrições dos relatos, os níveis que pudessem indicar o processo de reflexividade: descritivo simples; narrativo prático; narrativo crítico; e meta-crítico. Os níveis propostos por esta autora são reconhecidos como um avanço fundamental nos níveis inicialmente propostos por Van Manen (1977).

Voltando para as perguntas de pesquisa, surgiu o seguinte conjunto de categorias objetivando olhar o modo como se constitui a reflexividade coletiva:

1. Dilemas e temáticas: - avaliação (discente, docente e institucional); diversidade cultural; identidade; natureza dos processos de aprendizagem dos alunos; relações interpessoais (professor – aluno, aluno – aluno, equipe de gestão – professor, professor – professor, equipe de

gestão – alunos, professores – pais); supervisão horizontal e vertical (monitoria e tutoria) ; e questões gerais;

2. Níveis de lógica reflexiva: descritivo simples; narrativo-prático; narrativo-crítico; meta-crítico;

3. Recursos: humanos; materiais (leituras sugeridas, instrumentos utilizados)

4. Dinâmicas e estratégias: contexto; liderança (universidade; escola; universidade e escola) natureza (emergentes e previsíveis).

3. INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLETIVO:

Estou e sou profundamente implicada nas transformações que aponto em relação ao processo de reflexividade dos professores, principalmente porque sou membro desta escola, me sinto parte integrante do seu grupo de pessoas que se emociona, se sensibiliza, se angustia, se desespera, mas, principalmente, se orgulha de perceber o movimento de transformação pelo qual todos fomos passando.

Recorrendo a alguns excertos de falas (orais e escritas) de professores, fomos observando que o processo de reflexividade não foi seguindo uma direção linear. Não houve uma progressão do nível 1 (descritivo simples) ao 4 (meta-crítico). O que fomos percebendo, sim, foi que o processo foi se diferenciando dependendo da temática que ia sendo trabalhada, mostrando que os níveis não são excludentes ou unidirecionais. Quando discutimos alguma idéia de forma mais aprofundada ou demorada, percebemos que os professores fazem referência não só ao modo como seu pensamento foi se transformando, mas também à sua docência, apontando que foram trilhando o caminho da reflexividade de forma coletiva. Este caminho, é mister apontar, foi sendo promovido também pelas estratégias ocorridas nas reuniões na/com a escola.

O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer. Deve ser uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas por algum membro da coordenação ou da própria escola, mas também posicionar-se criticamente

em relação à ação. Assim, concordamos com Sá-Chaves (2007[3]) que "não basta agir, não basta conhecer. Devemos compreender integradamente".

Assim, podemos dizer que a existência de fundamentação teórica ou de saberes científicos ou técnicos não é condição necessária e suficiente para que as transformações ocorram, deve haver, isto, sim, alterações na dimensão pessoal, profissional e relacional. Os processos de formação que permitem compreender a relação dialética entre o individual e o coletivo mostram que não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos. E foi assim que sucedeu na escola: sujeitos em transformação, alterando as suas visões sobre o processo ensino-aprendizagem e as relações interpessoais, foram provocando mudanças no grupo da escola, de modo que fomos todos nos tornando reflexivos coletivamente.

Podemos, hoje, dizer que se a escola não é mais a mesma daquela do ano de 2003, nós também não somos mais. Acreditamos que fizemos parte de recursos e procedimentos que estimularam o pensamento coletivo, sem os quais a coletividade não teria emergido, Destacamos os seguintes indícios deste processo:

- professores motivados para aderir ao grupo e para lá se manter;

- desenvolvimento da ação: transformar a escola e promover a sustentabilidade desta transformação, tendo havido, no início, falas projetadas para o futuro e, depois, o próprio grupo comandou e assumiu a sua liderança.

- houve uma apropriação de competências por parte dos professores que não as tinham ou não se reconheciam assim, fazendo com que todos nós pudéssemos não só perceber as mudanças, mas termos orgulho de serem sustentadas cientifica e teoricamente. No início, o grupo era mais passivo, mais ouvinte das informações que presumiam que trouxéssemos (e trazíamos!) da universidade. Depois, foi se apropriando de estratégias que foram lhe informando que eram sujeitos, podendo conduzir seu processo de ensino, desenvolvendo uma verdadeira rede de coletividade em torno deste processo.

[3] Notas feitas durantes as reuniões de orientação e trabalho na Universidade de Aveiro, quando da realização do estágio pós-doutoral, em 2007.

Fomos, assim, (co)instituindo o pensar coletivo, que não tem nada de espontâneo, de natural, de aleatório, mas foi fruto de um processo deliberado, da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada um foi se reconhecendo como elemento de pertença ao grupo, fazendo a diferença nas discussões, nas decisões coletivas. Os espaços de conversa foram sendo instituídos a partir da convicção de que o seu valor

> "não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças, mantendo-as e não as dissolvendo, e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa..." (Larrosa, 2003, página 63)

Não é possível a promoção da reflexividade sem estes espaços de conversa, formais ou informais, mas sempre legitimados pelo grupo. A escola (e seus membros) tem que conversar... Algumas vezes, a partir de uma fala pessoal, de algo ocorrido no cotidiano, foi sendo estabelecido o apoio a decisões coletivas e formais, mas sobretudo, foi sendo construída a confiança.

Outro destaque é o fato de que este projeto permitiu que fôssemos além do desenvolvimento de formação continuada (individual ou coletiva): construímos um conhecimento acerca do que lá se passou, indo muito além do "parece-me que...", relacionando as intenções, representações e interações mútuas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos interlocutores.

Lembramos que um bom ambiente formativo estimula o desenvolvimento individual, mas o desenvolvimento individual não é suficiente para estimular o desenvolvimento coletivo. É mister acrescentar que sabemos que as dinâmicas e as estratégias buscando a melhoria do processo ensino-aprendizagem sempre existiram na escola. O que fizemos foi contribuir trazendo uma intencionalidade, algumas vezes induzidas do exterior e outras do próprio decurso da ação docente.

Este coletivo, que foi sendo constituído nas reuniões docentes, foi se ampliando para outros grupos da escola. Foram, então, chamados os alunos (por meio das assembléias de classe), os funcionários (que passaram a chamar os pais para discutir em grupo algumas dimensões das relações ocorridas na escola) e os pais. Estes foram convidados a tomar parte no núcleo de pais da escola, inicialmente planejado para discutir questões da sexualidade dos seus filhos, foi ampliado para dimensões que o próprio grupo definiu. Outra progressiva ampliação deste coletivo foi acontecendo nos eventos que todos nós pudemos participar.

Assim, podemos dizer que o processo de reflexividade se instituiu a partir de uma fase pré-ativa, em que os professores já tinham um modelo reflexivo de discussão, mas que precisava ser alavancado de uma forma intencional e organizada. Destarte, podemos afirmar que não foram só as estratégias planejadas que podem explicar a reflexividade coletiva, mas também algumas discussões de situações práticas cotidianas que permitiram a emergência do conhecimento através da reflexão. Outras vezes, uma proposta teórica fazia emergir uma determinada prática que possibilitava a reflexão e o conhecimento. Assim, pode-se dizer que o exercício continuado, sistemático e crítico permitiu um certo modo de reflexividade mostrando que a indissociabilidade entre teoria e prática induz (nova) reflexão, (nova) prática, (nova) teoria e a realização de uma prática (mais) segura, na direção do que se pretende alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos mostrar, neste texto, que o processo de reflexividade pode ser potenciado por determinadas estratégias: não qualquer uma, não para qualquer grupo de professores, mas aquelas que são adequadas e ajustadas. Essa é a "importante lição" desta pesquisa. Podemos dizer, ao

finalizá-la, outras lições também foram aprendidas, dentre as quais queremos destacar:

- a importância de discussões de situações práticas cotidianas que permitem a emergência do conhecimento através da reflexão;

- o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada freqüente e coletivamente, transitando do individual pro coletivo e do coletivo pro individual, de modo não linear, ou seja, não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos, além disso o "tornar-se reflexivo" vai se instituindo coletivamente;

- o processo de reflexividade coletiva se diferencia dependendo da temática que vai sendo trabalhada;

- a clareza de que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação;

- na interação coletiva, a natureza afetiva é um fator de coesão muito grande, que em diálogo proporciona segurança e fortalece as relações profissionais e pessoais;

- o processo de reflexividade evindencia a indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre a prática e a teoria;

- o imbricamento do desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento profissional;

- a importância de disponibilização do conhecimento da Psicologia visando ao planejamento de suas ações na direção de uma promoção da autonomia docente de forma cada vez mais bem fundamentada e intencional.

Com isso, e em parceria junto aos professores e profissionais que atuam em contextos educativos, bem como com outras ciências da educação, temos a possibilidade de constituir e construir um conjunto de saberes e conhecimentos pedagógicos e educacionais para promover a qualidade de ensino que atenda a novas demandas dos sujeitos que freqüentam as escolas do ensino fundamental. Assim, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado de suas práticas e ações cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.), **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade,** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. IN RANGEL, M. (Org.), **Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas.** Campinas: Papirus, 2001 a, p. 11-55.

_____, Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? IN OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), **Supervisão da formação.** Porto: Porto Editora, 2001 b.

_____, Profissionalização docente em construção. **Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas.** Porto Alegre: Edicções ULBRA, 1999. p. 109-118.

_____, Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. ALARCÃO (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.** Coimbra-Portugal: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

BAKHTIN, M., **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CAETANO, A. P. "Dilemas dos Professores" . In: *ESTRELA, M. T. (org).* **Viver e Construir a Profissão Docente.** Lisboa: Porto Editora, 1997.

DIAS-da-SILVA, M. H. G. F. "Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica". In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º89, p.39- 47, maio 1994.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____, **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LARROSA, J., A arte da conversa. IN SCLIAR, Carlos, **Pedagogia Improvável da Diferença: e se o outro não estivesse aí?**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um**

conceito. São Paulo, Cortez: 2002.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Acção do Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PONTE, J. P. **Da Formação ao Desenvolvimento Profissional**. Actas do ProfMat 1998 (pp.27-44). Lisboa: APM.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho, **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis.** Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho, *Notas de orientação individual.* Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, 6/10/2006.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho, *Notas de orientação individual.* Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, abril e maio de 2007.

SCHÖN, D., **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learnig in the professions**, San Francisco: Jossey Bass. 1987.

SCHÖN, D., **The Reflective Practioner: how professional tnhink in action.** New York: Basic Books, 1983.

TODOROV, T., *Introdução.* IN BAKHTIN, M., **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.xii a xxxii.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with pays of being practical. **Curriculum inquiry**, 6, 1977.