

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PRODUÇÃO E SUSTENTAÇÃO DE UM COLETIVO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DENTRO DO UNIVERSO PROFISSIONAL**

Joana Góes
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PRODUÇÃO E SUSTENTAÇÃO DE UM COLETIVO DOCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DENTRO DO UNIVERSO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós Graduação (Mestrado) da Faculdade de Educação da UNICAMP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Ensino e Práticas Culturais, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Elizabeth Barolli.

JOANA GÓES
Campinas, janeiro de 2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

<p>Góes, Joana.</p> <p>G553e Produção e sustentação de um coletivo docente : uma experiência de formação de professores dentro do universo profissional / Joana Góes. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador : Elizabeth Barolli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Docentes. 2. Trabalho em grupo. 3. Formação de professores. 4. Currículos. 5. Inovações educacionais. 6. Psicanálise e educação. I. Barolli, Elizabeth. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">09-352/BFE</p>
--

Título em inglês: Production and maintenance of a teacher's collective : a teacher training experience within the professional realm

Keywords: Teachers; Group work; Teacher's training; Curriculum; Educational innovations; Psychoanalysis and education

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Elizabeth Barolli (Orientadora)
Profª. Drª. Anna Regina Lanner de Moura
Prof. Dr. Juarez Melgaço Valadares
Profª. Drª. Verónica Marcela Guridi
Prof. Dr. Antônio Miguel

Data da defesa: 19/01/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : jojuiu@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

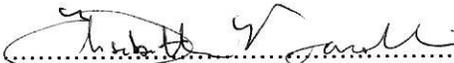
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Produção e sustentação de um coletivo docente: uma experiência de formação
de professores dentro do universo profissional**

Autora: Joana Góes
Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth Barolli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Joana Góes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19/01/2010

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







Para meus pais
e
Dárkon

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora e amiga Beth pelo apoio intelectual, pelo cuidado com as leituras que fez do texto, por gerar desafios e problemas a serem enfrentados, pelo que pude aprender ao ver com que coragem se contrapõe ao senso comum ou às respostas fáceis, ao mesmo tempo estando sempre disposta a escutar o outro.

Agradeço especialmente ao grupo de professores da Escola G, com o qual aprendi e continuo aprendendo sobre o ‘ser professora’ e o ‘ser pesquisadora’, e que revelou enorme disponibilidade para que eu realizasse essa pesquisa. Agradeço ao grupo e a cada um.

Agradeço ao Dárkon pelo encanto compartilhado em torno de reflexões sobre Educação e por sua enorme disposição e interesse em vê-las mescladas ao nosso cotidiano familiar; pelo apoio e compreensão à necessária ‘distância’ que tive de tomar nos diferentes momentos de escrita dessa dissertação.

Agradeço ao meu pai José Góes pelo apoio permanente, não só durante essa pesquisa, mas para que eu realize meu trabalho como professora e pesquisadora sabendo que isso mais o admira do que o preocupa. Agradeço pela confiança serena e segura, pela torcida e pela alegria com a qual acompanha meu processo, desde a primeira experiência que vivi com Educação numa escola paulistana da rede estadual próxima ao bairro Jardim João XXIII.

Agradeço à minha mãe Giliane pela troca sempre possível a respeito de pensamentos sobre Educação, assunto diretamente relacionado aos nossos ofícios e sobre o qual gostamos de conversar. Agradeço pela forma como me ensinou a exercer autonomia e responsabilidade em torno de minhas escolhas, e o apoio que sempre revelou sobre minhas escolhas profissionais.

Agradeço ao professor Villani e aos outros pesquisadores do grupo de pesquisa da USP, que sempre trouxeram contribuições muito preciosas à minha pesquisa.

Agradeço aos pesquisadores do grupo de pesquisa da Unicamp, com quem pude compartilhar reflexões sobre nossas investigações e sobre a experiência de nos tornarmos pesquisadores.

Agradeço à minha irmã Maria pelo apoio carinhoso com as traduções.

Agradeço à professora Maria Inês pelas contribuições dadas ao trabalho.

Agradeço aos professores Juarez, Anna Regina, Verônica e Antonio Miguel, pela disponibilidade em ler meu trabalho para a Banca de Defesa e pelas contribuições sempre preciosas.

Agradeço à minha querida avó Noca, pelo que me ensina com sua coragem, seu interesse e seu amor pela vida.

Agradeço enfim ao Natan, nosso filho que se prepara para nascer em três meses, que mesmo sem saber me proporcionou a necessária tranquilidade e disposição para tocar essa fase de encerramento da pesquisa, roubando minha concentração apenas nos momentos em que fazia seus movimentos firmes e amáveis, os quais eu não podia nem queria ignorar...

RESUMO

PRODUÇÃO E SUSTENTAÇÃO DE UM COLETIVO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DENTRO DO UNIVERSO PROFISSIONAL

Esta pesquisa apresenta os resultados decorrentes da análise do processo de trabalho do coletivo docente de uma escola paulista em torno de um projeto curricular de feira de ciências, o qual tem sido foco de investimento do grupo de professores anualmente desde a fundação da Instituição em 1994. Nossos principais objetivos foram identificar elementos que atuam na sustentação do trabalho desse grupo docente e analisar qual contexto de formação profissional essa configuração permite. Trata-se de uma investigação interpretativa (Erickson, 1986), do tipo estudo de caso (Yin, 2005). Os dados foram coletados no ano de 2007 e referem-se às entrevistas realizadas com quatro professores dessa equipe escolar, ao questionário aplicado com dezoito professores do grupo, a oito reuniões do grupo destinadas ao processo da feira de ciências desse ano, e à memória de uma das pesquisadoras que participou do grupo pelo período de cinco anos. As análises apoiaram-se principalmente em conceitos psicanalíticos apresentados por Bion, Freud, Lacan e Kaës. Identificamos nesse grupo docente um *ideal educacional e profissional* partilhado (em analogia ao *ideal de eu*), que vem balizando os investimentos dos sujeitos no trabalho da feira de ciências mediante a criação de *intermediários*, que por atuarem no fortalecimento da coesão entre os pares, tem contribuído para que se organizem predominantemente como um *grupo de trabalho*. Há um contexto escolar que propicia o exercício criativo e autoral dos professores, que encontram no projeto da feira uma possibilidade de realizá-lo, sendo esse mais um fator de contribuição para a dinâmica do grupo. Reconhecemos, portanto, uma experiência de formação docente referenciada principalmente por problematizações geradas no interior da unidade escolar: os professores, ao trabalharem sobre o projeto de feira de ciências, produzem transformações/construções concomitantemente no ensino que promovem, na Instituição que integram e na identidade profissional que possuem.

Palavras-chave: Docentes; Trabalho em grupo; Formação de professores; Currículos; Inovações educacionais; Psicanálise e Educação

ABSTRACT

PRODUCTION AND MAINTENANCE OF A TEACHER'S COLLECTIVE: A TEACHER TRAINING EXPERIENCE WITHIN THE PROFESSIONAL REALM

This study analyses the working process of a teacher's collective around a science fair curricular project within a São Paulo school. This science fair has been held annually since the school's inauguration in 1994. Our main objectives have been to identify elements that contribute to the maintenance of this teacher's collective work and to analyze the professional training context that this configuration allows to emerge. This is a case study (Yin, 2005) using the interpretative investigation methodology (Erickson, 1986). The data was collected in 2007 and consists of interviews carried out with four teachers, responses to a questionnaire answered by 18 teachers, recordings and direct observation of eight group meetings, as well as the memory of one of the researchers, who took part in this teacher's group for five years. The analyses mainly draw upon psychoanalytical concepts presented by Bion, Freud, Lacan and Kaës. We identified in this teacher's group a shared *educational and professional ideal* (in analogy of the *ideal of the self*) which has guided their work in the science fair through the creation of *intermediaries*. Because they strengthen peer cohesion, these *intermediaries* have contributed to the organization of the teachers mainly as a *work group*. We have also identified a school context which enables teacher creativity and authorship. These teachers find in the science fair's project a fertile ground to act in this way – something which also contributes to the group dynamics. We therefore identified a teacher's training experience which mainly draws upon questions and problems raised by the teacher's own experiences within the school: teachers, while working on the science fair project, simultaneously produce constructions/transformations in their teaching method, in their institution and in their professional identity.

Keywords: Teachers; Group work; Teacher's training; Curriculum; Educational innovations; Psychoanalysis and education

SUMÁRIO

01	INTRODUÇÃO
10	CAPÍTULO 1 – Coletivo docente e Formação de professores
10	1.1 Uma reflexão sobre a formação continuada
14	1.2 Pesquisas sobre situações escolares de trabalho coletivo docente e a formação docente
21	1.3 A título de conclusão
24	CAPÍTULO 2 – Metodologia de pesquisa
29	CAPÍTULO 3 - Reconstrução da história
29	3.1 Uma feira de ciências singular
38	3.2 Perfil do grupo: abordagem inicial
41	3.3 Análise preliminar
42	Qual é a singularidade dessa escola e de seu grupo docente?
46	De que forma a feira de ciências contribui com a consolidação dessa cultura escolar?
52	CAPÍTULO 4 - Aprofundando a leitura dos dados com referencial teórico de análise
52	4.1 Integração em torno da realização de uma tarefa objetiva: a configuração do grupo de trabalho
58	4.2 O entorno da formação grupal e razões do predomínio do grupo de trabalho
63	4.3 Manutenção do vínculo entre sujeitos e das buscas mediadas por ideais comuns
66	CONSIDERAÇÕES FINAIS
76	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
	ANEXOS
80	1 Questionário entregue aos professores ao início da investigação (fevereiro de 2007)
81	2 Roteiro para condução da entrevista semi-estruturada com os professores
83	3 Roteiro para condução da entrevista com a Coordenação e a Direção
84	4 Tabelas com resumo das reuniões de 2007 sobre a feira de ciências

INTRODUÇÃO

A leitura de um breve histórico acerca do ensino de ciências no Brasil apresentado por Marandino (1994) pode nos revelar um contexto que passou a ser profícuo para a origem das feiras de ciências em nosso país. Vamos retomar alguns pontos importantes dessa história, justificando em seguida o nosso interesse em investigar o contexto singular de uma escola paulistana que realiza anualmente uma feira de ciências, desde o ano de sua fundação.

O lançamento do satélite russo Sputnik em 1957 foi propulsor de uma série de investimentos no ensino de ciências, pelo governo dos Estados Unidos, ao ver sua hegemonia científica ameaçada. Acreditava-se que as melhorias no ensino a partir da reestruturação dos projetos curriculares influenciaria um número maior de jovens a investir em carreiras científicas, reforçando nesse sentido o desenvolvimento do país.

No Brasil, em meio ao quadro de desenvolvimento industrial, tecnológico e científico pós 2ª Guerra Mundial, a preocupação com a formação científica dos cidadãos também passou a integrar o seu quadro de prioridades. Evidentemente desenvolvíamos nossos próprios projetos educacionais, mas era grande a influência dos modelos norte-americanos então pungentes.

As práticas em voga no ensino de ciências passavam a ser vistas como excessivamente teóricas, memorísticas e passivas (Marandino, op cit., p. 44). Em Gaspar (1993), encontramos uma série de exemplos de iniciativas que foram tomadas com o intuito de alterar esse quadro, concebidas e realizadas por Instituições como o IBCEC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, o CECISP – Centro de Ciências de São Paulo, a FUNBEC – Fundação para o desenvolvimento do Ensino de Ciências, a CDCC – Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural, a Estação Ciência, dentre outras que incluem diferentes estados brasileiros. Tais iniciativas se traduzem na criação de centros e museus de ciência e tecnologia, de novo material didático para as escolas (principalmente na forma de kits), de clubes de ciências, de treinamento de professores, e das feiras de ciências. A ênfase era dada à experimentação, à familiaridade com o método científico, aos aspectos históricos da Ciência, e a uma abordagem mais lúdica.

Na década de 60, quando as feiras de ciências surgiram no Brasil implantadas em São Paulo pelo IBCEC, apesar de serem uma inovação para a época, possuíam ainda um caráter demonstrativo de ensino. Cumpriam principalmente o papel de familiarizar o aluno e a comunidade escolar com os materiais de laboratório, a partir de sua utilização para reproduzir experimentos contidos em livros-textos ou em atividades feitas pelo professor em sala de aula. Aos poucos, em algumas das escolas onde as feiras ocorriam, foram se tornando um espaço para a realização de trabalhos investigativos, em grupo, sob a orientação de um professor, na busca de respostas a questões do cotidiano ou das diversas disciplinas, mediante o ‘método científico’ (Mancuso, 1995).

Como afirma Demo (2003), a educação escolar deve se distinguir de outros espaços educativos pelo fato de fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa:

O contato pedagógico escolar somente acontece, quando mediado pelo questionamento reconstrutivo. Caso contrário, não se distingue de qualquer outro tipo de contato.

O autor caracteriza o professor como um profissional da educação pela pesquisa. Nesse quadro, aluno e professor trabalham de forma mais ativa, ao enfrentarem o desafio comum de elaborar conhecimento a partir do confronto com a tradição consolidada nas mais distintas áreas do conhecimento humano. Retirar do aluno o papel de objeto de ensino requer certamente uma significativa reestruturação curricular das escolas. No entanto, enquanto não vivemos uma reforma desse calibre na realidade brasileira, acreditamos que as feiras de ciências podem atuar como campo apropriado para viabilizar experiências dessa natureza. Isso porque elas podem inserir o aluno num contexto de pesquisa e aprendizagem mais longo, não só criando a necessidade de que ele conheça e realize diferentes etapas de metodologias semelhantes às científicas, mas também convidando-o a uma relação com o conhecimento própria das Ciências, na qual pesquisador faz-se autor com inovações que trás a partir de conhecimentos já existentes.

Olhando de forma mais ampla, as feiras de ciências podem cumprir papel importante no que chamamos de alfabetização científica. Segundo Gil-Pérez. & Vilches (2005, p. 21), esse conceito é usado desde a década de 50, mas só recentemente ele virou “slogan” utilizado por investigadores responsáveis pelos *curricula* de ciências. Ele descreve a necessidade de ir além da habitual transmissão de conhecimentos científicos, aproximando o aluno da natureza da ciência, da prática científica e, sobretudo, das relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, favorecendo o exercício da cidadania dentro de pressupostos cunhados eticamente nessas relações.

Muitas escolas brasileiras realizam periodicamente uma feira de ciências, que conta com a participação de alunos e professores para o seu desenvolvimento. Sabemos, no entanto, que não há um único modelo existente para a condução desse projeto, que adquire características específicas em cada Instituição escolar. Tal projeto determina sua estrutura, objetivos e periodicidade, refletindo o nível de importância e o papel que a Instituição confere ao evento, assim como as marcas que ele pode produzir na Instituição e nos sujeitos envolvidos.

A situação investigada nesta pesquisa está circunscrita a uma escola¹ da rede privada paulistana de ensino, que vem reeditando ininterruptamente uma feira de ciências desde a sua fundação no ano de 1994. Pretendemos, a seguir, num primeiro momento apresentar como o percurso profissional da pesquisadora se relaciona com a origem da atual pesquisa, e posteriormente, explicitar algumas características que encontramos nessa escola, em seu corpo docente e em sua feira de ciências, e que nos conduziram à nossa problemática de pesquisa, considerando as possíveis relações entre essas três instâncias (escola-professores-feira de ciências).

1 Ao longo da pesquisa, a denominação utilizada para essa escola será ‘Escola G’.

Aproximações entre pesquisadora e pesquisa: a origem da investigação

A definição do projeto de pesquisa que resultou nessa dissertação de mestrado mantém forte ligação com dois fatores – a *experiência* e o *tempo* – e, por essa razão, atuam como condutores de parte desse texto. Bondía (2002, p.21), busca caracterizar a *experiência* afirmando que ela é tudo aquilo que nos acontece, e não ‘o que acontece’. Separa os fatos de suas repercussões nos sujeitos que os vivenciam, destacando a importância de não nos atermos à preocupação de conhecer apenas os fatos em si, mas sim os significados produzidos em seus atores, narradores e observadores. Isto é, devemos nos interessar mais pela experiência relatada pelos sujeitos.

O autor, no entanto, sinaliza citando Walter Benjamin, que observamos hoje um mundo caracterizado pela pobreza de experiências. Para tanto, destaca quatro razões: a ênfase contemporânea na obtenção de informação (o tempo nunca é suficiente para ler tudo o que é necessário) e na obtenção de saber (não no sentido de sabedoria, mas no de estar informado), a qual dificulta que “algo” aconteça aos sujeitos; o excesso de opiniões (há uma obrigação implícita de que sempre temos que ter uma opinião pessoal e crítica a respeito de algo); a falta de tempo (a velocidade dos acontecimentos, a obsessão pela novidade característica do mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos, impedem a memória e o silêncio); o excesso de trabalho.

Finalizando, Bondía (op cit., p.28) faz críticas à visão atual de experiência e de conhecimento. Afirma que “a experiência já não é mais o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos significados (ou não), mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível”. E continua dizendo que “o conhecimento já não é uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem”.

A realização da experiência, para o autor, requer: pensar mais devagar, olhar mais devagar, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, calar, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, op cit., p.24).

Após essa introdução, pretendo retratar brevemente aspectos relevantes da minha experiência universitária e de meu percurso profissional, para traçar algumas relações possíveis entre esses dois momentos e a forma como essa pesquisa se originou e foi conduzida.

No ano de 1996 ingressei no curso de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade de São Paulo, com formação para bacharelado e licenciatura. Ao final desse ano, iniciei um estágio que duraria três anos, no laboratório do Instituto Biológico em Sorocaba. Primeiramente, trabalhei como assistente de uma das pesquisadoras da área de resíduos de defensivos agrícolas em alimentos². Já durante o último ano trabalhei como assistente de outro pesquisador, que atuava na área de doenças em *citrus*³. Ao longo dos dois últimos anos da graduação realizei minha pesquisa de iniciação científica, que pretendia investigar o potencial de uma

2 Recebia o auxílio de uma bolsa do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).
3 Passei a receber uma bolsa FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

espécie arbórea na recuperação de áreas degradadas⁴. Portanto, em todo o período da graduação vivenciei diferentes experiências de pesquisa, mas sem uma ligação especial com nenhuma área específica do conhecimento, o que viria somente mais tarde, com o início da experiência profissional propriamente dita. Até então, não mantive nenhuma ligação mais profunda com a área da Educação, além daquela exigida para realizar as demandas das disciplinas de licenciatura.

Portanto, ao concluir o curso no ano de 1999, não havia formado uma idéia sobre qual área profissional gostaria de seguir. Fazer um mestrado era uma opção, mas não sabia se desejava continuar na área de botânica e ecologia. Acabei passando um ano fora do país, e em meu retorno, com a necessidade de iniciar rapidamente uma atividade profissional remunerada, ingressei como professora substituta numa escola estadual da periferia de São Paulo no ano de 2001.

A sensação era que eu teria de “virar professora” de repente. No primeiro dia de aula eu havia preparado as aulas, mas nada parecia suficiente para me orientar perante aquela realidade tão mais complexa do que as idéias planejadas no papel. A partir desse momento, comecei a me envolver com os desafios do exercício de ensinar e de fazer parte da Escola no Brasil. No entanto, minhas reflexões e tentativas ainda possuíam um caráter fortemente individual ao que diz respeito à maneira como eu as vivenciava no espaço escolar.

Fora dele comecei a buscar apoio em cursos e com pessoas atuantes na área educacional, e passei a compor um grupo de estudo e pesquisa sobre ensino de biologia⁵. A partir de então, tive algumas oportunidades de iniciar um projeto de pesquisa de mestrado, o que não ocorreu pelo fato de eu não sentir a necessária maturidade intelectual que me indicasse um caminho possível, tão pouco próprio.

Desde então, atuo na docência há nove anos, e foi num colégio particular, onde lecionei por cinco anos, que vivi a experiência que me encaminhou à minha pesquisa de mestrado. Essa escola⁶ realiza anualmente uma Feira de Ciências que envolve o trabalho de todo o seu corpo docente. O que temos feito é tentar entender, a partir do discurso desses sujeitos, como eles significam essa experiência como espaço/tempo de formação profissional. Tomamos a palavra como forma de compreender as singularidades desses sujeitos e dessa experiência coletiva, pois como afirma Bondía (op cit., p.21) citando Aristóteles, o homem é um ser “vivente dotado de palavra”, o que não significa que ele a use como ferramenta, mas que o homem é a palavra, que ele se dá em palavra.

A vivência na Escola G e a experiência com o projeto da feira de ciências me suscitaram indagações que se transformaram numa demanda pessoal de sistematizar uma investigação desse contexto escolar, o que tentarei revelar nos próximos parágrafos. A intenção era produzir algum conhecimento a partir tanto de relatos dos professores envolvidos, como daquele que eu poderia elaborar com o suporte de minhas memórias. Compreendia que esse resgate de significações seria um suporte fundamental para gerar o material a ser analisado na pesquisa. Rego (2003), em sua tese de doutoramento desenvolve um trabalho com esse mesmo perfil, considerando as narrativas de seis sujeitos sobre suas lembranças acerca de vivências escolares e

4 Com financiamento do CNPQ.

5 Grupo Néctar, da Faculdade de Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo.

6 Já apresentada anteriormente como Escola G.

familiares, as quais eles julgam que representassem singularidades que marcaram o percurso de sua vida profissional.

Ingressei na Escola G em 2002 como professora de ciências, lecionando para as quatro séries do ensino fundamental II, e permaneci como integrante de seu grupo docente por cinco anos, até 2006. Essa carga de trabalho que me foi confiada, tornando-me responsável pela íntegra do curso de ciências do ensino fundamental II, era um contra-ponto com minha parca experiência de apenas um ano atuando em sala de aula. A contratação de professores sem grande experiência anterior não se restringia ao meu caso, e esse é um ponto destacável na caracterização da relação entre os professores e a escola, pois em nossa análise, atua como um demarcador da confiança depositada nos sujeitos que passam a integrar o corpo docente. Outro ponto observado é a manutenção de um espaço significativo de diálogo entre os docentes e entre estes e a Instituição, balizador de uma ação pedagógica mais autônoma. O que pretendemos destacar até o momento é a existência de uma escola que aposta na capacidade propositiva e criativa permanente de seu grupo de professores.

Em outras palavras, e insistimos nesse ponto pela importância que acreditamos possuir na configuração desse contexto particular, diríamos haver ali estabelecido um espaço privilegiado formado pela integração freqüentemente observada entre Instituição e sujeitos. A esse respeito, sem a pretensão, por hora, de discutirmos as razões de tais afirmações, destacamos alguns marcos.

Uma maneira de visualizar tal integração é a avaliação que fazemos sobre a reciprocidade dos investimentos ali realizados. Quando o professor investe (planeja, estuda, cria, propõe, avalia, reelabora, etc.), pois há espaço para isso, um dos resultados é o fato de atuar simultaneamente em sua própria formação e na da Instituição que integra; por sua vez, a Instituição ao investir não só na qualidade exigida do professor, mas também no exercício de sua capacidade criativa (compreendendo-o sempre como possível autor coletivo nos processos de ensino e de aprendizagem), também atua nesse duplo sentido edificante.

Outra maneira de compreender a integração entre sujeitos e Instituição, refere-se ao que avaliamos como uma escola fundada e mantida por afinidades ideológicas instituídas a partir de um projeto político-pedagógico freqüentemente chamado à evidência, e que passa a ser incorporado ao discurso do seu corpo docente, cumprindo muitas vezes seu papel norteador. Isto é, em diferentes situações, percebemos uma congruência entre os desejos expressos no discurso institucional e naquele do grupo docente.

Considerando essa análise inicial, a qual parece revelar um diferencial desse contexto escolar, há outra questão que surge subjacente a essa: como caracterizar a conformação do grupo docente em si?

Diferentes razões nos levaram a acreditar que havia na Escola G um grupo docente que revelava saber conduzir situações de trabalho coletivo que se repetiam ao longo de cada ano, e não apenas uma somatória de professores conjugados num espaço comum, cuidando de seus compromissos individuais. Citaremos algumas dessas razões para ilustrar o que tomamos como condição dessa pesquisa: a existência de um forte coletivo docente nessa escola.

As reuniões pedagógicas⁷, em sua maior parte, decorriam como um fórum de discussão onde não raro, independentemente se todos expunham suas idéias ou apenas alguns, o resultado era a ocorrência de uma reflexão/ação educacional comum e permanente. Fora desses horários específicos, fosse durante um intervalo, num almoço entre colegas de trabalho, ou noutra momento, freqüentemente eu presenciava ou vivenciava situações semelhantes, como uma extensão do espaço de debate. É relevante destacar que a concordância de opiniões não era premissa necessária ao grupo, nem mesmo implicitamente acordada; o embate era bem-vindo (e em geral fecundo). Explicitar os problemas, as insatisfações, as satisfações e as sugestões, não era tarefa exclusiva da coordenadora ou do diretor, mas sim, do grupo como um todo (ao qual esses primeiros se incluíam). Os professores se revezavam como atores na condução dos diferentes projetos da escola, como a festa junina, a feira do livro, a feira de ciências, a mostra de matemática, etc., com maior ou menor representatividade dependendo do projeto, desde sua concepção até a sua realização.

Enfim, esses são apenas alguns exemplos daquilo que integra o que enxergamos como um ambiente fecundo em experiências educacionais coletivamente abordadas, conduzidas e repensadas. Acrescentamos ainda que os tópicos desenvolvidos nos parágrafos anteriores são, ao nosso ver, estruturantes da identidade da feira de ciências tal qual a conhecemos na escola em questão, conforme buscaremos demonstrar ao longo dessa dissertação.

Se por um lado podemos falar da feira de ciências sob o aspecto de seus objetivos junto aos alunos, o que certamente possui aproximações daquilo que se pretende em tantas outras escolas que realizam um evento como esse (como por exemplo, desenvolver e aprofundar uma cultura científica; estimular o trabalho discente em grupo; associar a pesquisa ao processo de ensino-aprendizagem), por outro, podemos descrever alguns reflexos notados nos professores a partir de uma breve avaliação do que tem sido o envolvimento desse grupo com o projeto. É, portanto, nessa perspectiva que pretendemos destacar algumas singularidades que nos chamaram a atenção.

Tal como se configura, a feira exige uma constante reflexão dos professores sobre os necessários caminhos a serem criados para que os alunos possam realizar um trabalho com a qualidade esperada. Ela é composta de uma série de etapas, basicamente por eles formuladas. Considerando as particularidades de cada professor, o que vemos é um grupo empenhado em seguir aquilo que foi coletivamente elaborado enquanto normas e etapas de trabalho; em estudar os assuntos escolhidos pelos alunos quando o conteúdo foge ao seu repertório conhecido; em acompanhar os alunos em atividades fora da escola relativas ao andamento de sua pesquisa; em realizar sucessivas correções do material constantemente produzido pelos alunos dando as necessárias devolutivas; em participar das reuniões pedagógicas voltadas para a feira de ciências comprometidos com a (re)elaboração constante desse projeto, considerando os pontos de vista dos colegas e expondo tensões advindas das discordâncias, explicitando insatisfações, determinando alterações, ano após ano; em propor reuniões extras, independentemente da expectativa de uma remuneração, para resoluções consideradas necessárias e que não encontraram tempo nas reuniões ordinárias.

7 Ocorriam com periodicidade semanal.

Esses são alguns dos exemplos que podem demonstrar o quanto a feira de ciências nessa escola acarreta uma carga significativa de trabalho para seus professores, o que não tem sido motivo para um envolvimento superficial dos educadores, nem para a elaboração de feiras com raso conteúdo científico.

Ao que se refere à minha experiência com a feira de ciências, já no primeiro ano na escola, participei junto a dois outros professores, da elaboração de um novo manual para os alunos, o qual continha orientações acerca das metodologias de trabalho na feira, dos produtos esperados e dos instrumentos de avaliação. Nossa intenção era, a partir de critérios mais claros e comuns, alcançar maior homogeneidade nos trabalhos realizados pelos alunos assim como nas avaliações feitas pelos professores, elevar o nível das produções e aproximá-las de um caráter mais científico e menos artístico. A proposta foi aceita por todo o grupo docente.

Propostas de inovações, alterando algum instrumento ou conduta tomada na feira de ciências, conforme já mencionamos anteriormente, são uma marca dos 13 anos de história da feira considerados nessa pesquisa. Unido a isso, vemos uma significativa capacidade do grupo docente em gerar situações de auto-avaliação (de sua ‘obra’ na feira), o que impulsiona constantemente as mudanças ocorridas no projeto.

No ano de 2005, vivi a experiência de coordenar a feira de ciências, viabilizada pelo convite feito pela Direção e Coordenação em vista da licença maternidade da coordenadora do Ensino Fundamental e Médio (por sua vez, também responsável pela coordenação das feiras de ciências). Somando a experiência de orientar os grupos de pesquisa dos alunos (papel que exerci ao longo dos cinco anos em que trabalhei na escola), a essa de coordenar o evento por um ano, o que me possibilitou maior imersão no projeto e na relação com todos os seus atores, foi que comecei a levantar alguns questionamentos que hoje estão sistematizados na forma da atual pesquisa.

Julgamos que seria pertinente a melhor compreensão desse contexto de trabalho coletivo, cuja história nos mostra o crescimento da afinidade entre as expectativas dos professores e a atuação discente, assim como a permanência desse projeto como foco de investimento e desenvolvimento do grupo docente. Além disso, não se pode deixar de destacar o fato de que não é trivial a manutenção de um projeto de longa duração⁸ como o descrito, persistindo no currículo da escola desde sua fundação, ganhando dimensões maiores no interior do mesmo, e apresentando crescimento em sua qualidade enquanto projeto educacional. Pretendíamos, portanto, investigar o que sustenta a participação do grupo docente como idealizador e gestor dessa feira de ciências - participação essa que vem se mostrando fundamental na continuidade do evento e em sua evolução qualitativa como projeto curricular. Compreender, por exemplo: Por que os professores têm investido nesse projeto? Quais contribuições ou retornos eles julgam ter? Por que não desistem perante os desafios enfrentados? Por que o projeto da feira de ciências cria um contexto promissor para a atuação do grupo docente?

8 A extensão do projeto a cada ano sofre alterações sistemáticas, mas sempre corresponde a alguns meses de trabalho. Em 2007, o período de duração da feira de ciências correspondeu a cerca de sete meses, sendo que o menor período registrado ocorreu nos anos iniciais da escola, quando o projeto abrangia um trimestre do ano letivo.

Sem a pretensão de propor um modelo a ser seguido, afinal, os resultados na área de educação são normalmente intrínsecos a seus contextos (os quais não podem ser diretamente reproduzidos), pretendemos apresentar nossas reflexões acerca desse grupo de trabalho docente tomado como foco de pesquisa, para possivelmente contribuir com a análise de outros contextos educacionais de trabalho coletivo. Portanto, pretendemos analisar os elementos de sustentação desse grupo docente e de seu trabalho, identificáveis principalmente a partir dos discursos dos professores da escola investigada. Em outras palavras, é possível sintetizar nossa problemática da seguinte forma: o que há nesse contexto escolar que favorece a existência e permanência de um grupo docente comprometido com uma construção curricular conjunta, apoiada em grande parte pelo projeto da feira de ciências?

O processo investigativo está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, ensaiamos uma reflexão inicial acerca de situações escolares de trabalho coletivo docente e a formação continuada de professores. No capítulo 2 apresentamos e justificamos toda a metodologia de trabalho para a realização da pesquisa. O capítulo 3 cumpre a função de apresentar de forma mais detalhada o contexto desse estudo de caso, o que desencadeia uma primeira análise dos dados. Com isso pretendemos destacar algumas questões relevantes a serem problematizadas, que atuaram como indícios a partir dos quais poderíamos buscar um auxílio interessante para avançar na produção de algum conhecimento. Portanto, o capítulo 4 é esse momento de avançar nas análises mediante o diálogo com o referencial teórico escolhido, o qual se inclui no campo da psicanálise.

Antes de finalizar, é importante esclarecermos dois pontos para evitar uma conclusão distorcida e reducionista acerca da abordagem da atual pesquisa. Em primeiro lugar queremos deixar claro que o fato de destacarmos na pesquisa contextos nos quais a Escola G revela processos produtivos de trabalho coletivo e de interação entre os sujeitos e a Instituição, isso não significa que tal caracterização seja a única forma desses processos ocorrerem na escola, como se a integração e a produtividade fossem a única tônica presente, nem tampouco que todos os sujeitos envolvidos revelem uma participação de mesma qualidade. Da mesma maneira, não podemos considerar o grupo analisado de forma atemporal e afirmar que o seu perfil permanecerá sendo o mesmo ao longo dos anos, pois nosso recorte está restrito ao período compreendido entre os anos de 1994 e 2007. Em segundo lugar, o fato dessa pesquisa tratar de uma escola privada, não deve ser tomado como explicação óbvia das situações aqui apresentadas. Isto é, há quem precipitadamente conteste a pertinência da escolha de nossa fonte de dados, ao afirmar que há uma evidente relação entre os dados apresentados e o fato de terem sido produzidos no interior de uma escola privada brasileira.

Desconsideramos a possibilidade dessa relação, que se baseia numa visão que atrela certa postura produtiva de grupo de trabalho, ao fato de que no Brasil, normalmente, os professores das escolas particulares são melhor remunerados do que aqueles das escolas públicas. Afinal, se essa fosse uma condição dada, uma premissa, primeiro poderíamos entender que a remuneração por si só garantiria a forma como os sujeitos atuam profissionalmente numa escola, segundo, que quanto maior a faixa salarial de uma Instituição, maior o grau de integração e atuação de seu grupo docente.

No entanto, tais afirmações não nos parecem pertinentes. Sabemos que tanto há professores em escolas públicas que estão dedicados a realizar um trabalho de

qualidade, como há professores em escolas privadas que não o fazem, seja por questões objetivas de naturezas distintas, seja por falta de disposição ou qualquer outro motivo. Em outras palavras, e para ampliarmos nosso campo de análise, queremos afirmar que o valor da remuneração salarial não está diretamente relacionado à justificativa de um professor desenvolver ou não seu trabalho com qualidade (considere, por exemplo, países com o sistema educacional predominantemente público e que oferecem baixa remuneração aos professores, o que não resulta numa atuação profissional em massa que seja medíocre e insuficiente). Certamente, essas considerações não significam que na nossa visão os professores não precisam ser bem remunerados; temos a convicção de que uma remuneração compatível com a responsabilidade da carreira docente é condição fundamental, senão primeira, para que se possa desenvolver uma prática profissional de qualidade a favor da aprendizagem dos estudantes.

Ao mesmo tempo, tomando como base tanto nossas experiências pessoais assim como estudos encontrados em periódicos das áreas educacionais, não há dados que reforcem a idéia de que escolas brasileiras da rede privada apresentem necessariamente, devido a essa condição, profissionais que saibam e consigam trabalhar de forma cooperativa e propositiva, além de saberem manter essa maneira de se organizar.

Portanto, reafirmamos que o foco de nossa pesquisa refere-se a um contexto de experiência de formação profissional em torno do trabalho coletivo sobre um projeto educacional, com a preocupação de destacar e compreender as particularidades que envolvem e que são produzidas pelo grupo de professores pesquisado. Consideramos tratar-se de um caso singular, mesmo dentro do contexto das escolas privadas.

CAPÍTULO 1

Coletivo docente e Formação de professores

Com esse primeiro capítulo pretendemos apresentar uma reflexão sobre a formação continuada de professores, trazendo para o centro do debate o modelo predominante de concebê-la e realizá-la. Para tanto, iniciaremos desenvolvendo uma abordagem acerca de mudanças que julgamos pertinentes para esse modelo, tentando destacar a importância de considerarmos como pensar a organização escolar para que favoreça contextos de formação mais autônomos e coletivos dentro das próprias unidades escolares. Em seguida, fazemos a análise de algumas pesquisas sobre situações escolares de trabalho coletivo docente, na perspectiva de compreender como elas conseguem ou não significar essas experiências como contextos de formação profissional.

1.1 UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Canário (2006) refere-se ao estreito vínculo estabelecido desde o século XIX entre a forma como passamos a distribuir os alunos em classes homogêneas e a definir a apresentação dos conteúdos de ensino, e a conseqüente manutenção de toda uma organização escolar que se justifica em torno dessas práticas. Ao mesmo tempo em que um número significativo de propostas teóricas privilegiam a ampliação do trabalho coletivo dos professores como forma de melhorar a qualidade do ensino e de repensar a organização escolar, em grande parte das escolas ainda predomina uma cultura individualista, reforçada por seus professores e pela própria Instituição. Essa cultura privilegia a sala de aula como espaço de ação, cada área disciplinar separadamente como forma de lidar com o saber, e as relações internas fragmentadas (cada professor com ‘os seus alunos’ ou com ‘os colegas com quem mais se identifica’).

Por acreditarmos que muitas das dificuldades enfrentadas na escola atualmente vinculam-se a problemas que emergem dessa cultura individualista, com sua lógica compartimentada, é que sugerimos a pertinência de uma mudança gradual e crescente para uma cultura mais colaborativa, fundada numa visão de escola mais global e integrada. Com frequência as tentativas de introduzir mudanças no funcionamento da escola têm recaído sobre dois pontos principais: os conteúdos e os métodos. No entanto, essa maneira de considerar o problema acaba por camuflar a sua essência: olhar para as necessárias mudanças da organização escolar a qual vimos nos referindo (Canário, op. cit).

Essas tentativas de reformas deparam-se com o dilema de saber como fazê-las, enfrentando a dúvida de escolher por onde começar e o que considerar: começar mudando os professores? Como? Mudar a escola? Como? Com isso, não restam dúvidas sobre a amplitude das dificuldades a serem enfrentadas em qualquer programa de transformação da escola, e por isso voltamos a atenção para essa problemática que apesar de tão conhecida mantém-se fundamental: **Como mudar a escola para que ela melhor cumpra a sua função primordial que é ensinar?**

Para tanto, os ciclos de reformas não devem ignorar o professor como sujeito de sua ação, nem a escola como organização social, resultante do conjunto de suas crenças, valores e atitudes daqueles que a integram e da sociedade que os acolhe. É necessário que superemos nossa visão reducionista sobre a crise que envolve a escola e as questões educacionais, para compreendermos que professores e escolas se transformam simultânea e reciprocamente. É então nessa perspectiva que agregamos à primeira questão exposta acima, uma segunda: **Qual modelo devemos conceber para a formação profissional dos professores, de maneira que contribua com a transformação da escola?** Contaremos com o apoio de Canário (2006) para organizar nossas reflexões.

O modelo tradicional de formação continuada privilegia os recursos externos à escola, isto é, os formadores e os financiadores, assim como uma concepção de que a formação ocorre num ‘tempo extra’, dissociado do tempo de trabalho escolar previsto para o professor. Portanto, trata-se do incentivo a uma cultura de dependência dessas fontes externas às unidades escolares e de execução: o professor, ao passar por sistemas formativos tomados como ‘processos de reciclagem’, que se baseiam numa lógica cumulativa de informações, irá aprender a aplicar modelos de ação para situações pré-definidas. O esforço e os ganhos são compreendidos como méritos individuais.

Já uma formação centrada na escola pretende que o desenvolvimento profissional e o da própria escola ocorram na interdependência de equipes de trabalho, cujas ações e reflexões articulam-se em torno da necessidade de concretizar projetos específicos. Vistos dessa forma, como processos de resolução de problemas, as situações de trabalho coletivo passam a representar processos formativos dentro do próprio contexto escolar. Por isso, dizemos que ao atuar sob uma lógica de projeto, o plano de formação articula-se com um plano de estratégias para o futuro da organização institucional, e esses espaços de interação irão constituir o lugar de planejamento das mudanças consideradas necessárias.

A escola deixa de ser um local de reprodução de informações, para tornar-se um centro de produção de saberes, formulados pelos atores coletivamente organizados, no qual os professores possam assumir-se como criadores a partir da valorização de sua experiência. Dessa forma, com as experiências transformadas em aprendizagens, os sujeitos podem mudar a si próprios e a seus contextos de trabalho simultaneamente. Isso depende da criação de uma cultura de interação, seja entre os pares, entre esses e a Instituição, como também com outras unidades escolares.

Só a passagem de uma lógica na qual domina “a procura de soluções” para uma outra lógica que atribui prioridade à “construção dos problemas” permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, que equacionam problemas e que “inventam” soluções originais. (Canário, 2006, p.78).

Tem-se dessa forma a concepção de profissionais que trabalham em grupos em seus próprios contextos de trabalho, passando a ser esse o foco de seu processo formativo. Para sistematizar uma síntese acerca desse novo modelo proposto, organizamos as idéias de Canário sobre sua proposição das transformações no modo de pensar e planejar a formação continuada de professores.

Em primeiro lugar, ele refere-se a uma formação centrada na escola, que passe de um modelo de qualificação, no sentido do acúmulo de informações, para outro em cuja base esteja a *competência*. Isto é, quando pensamos em competências referimo-nos a algo que não pode ser simplesmente armazenado, mas somente produzido de forma contextualizada, considerando as experiências do contexto de trabalho.

As competências profissionais não são, portanto, algo previamente construído durante o exercício profissional, são, pelo contrário, emergentes de processos de mobilização e confronto de saberes na ação, ou seja, no contexto do exercício profissional.
(Canário, 2006, p.65).

A segunda transformação a qual o autor se refere, é a necessidade de passar de uma formação centrada na capacitação individual para outra centrada na capacitação coletiva. Tal processo deve levar em conta que as escolas são organizações que se definem como sistemas de ação coletiva, onde há a produção de práticas profissionais que resultam do modo como se cruzam as singularidades dessa organização e as trajetórias individuais de seus professores.

(...) O funcionamento de cada escola, como acontece nas outras organizações sociais, assemelha-se, assim, a um “jogo coletivo”, que é determinado, por um lado, por dimensões coletivas (organizacionais) e, por outro, por dimensões individuais (de natureza biográfica).
(Canário, 2006, p.66).

Para que ocorra esse processo coletivo de formação nas escolas é preciso contar com intensos contextos de socialização profissional. Assim, tem-se ao mesmo tempo como fruto dessa dinâmica o processo formativo e o de construção identitária dos sujeitos e da Instituição.

Em terceiro e último lugar, o autor refere-se a uma passagem de um paradigma referenciado pela racionalidade técnica para outro referente ao conceito de *alternância*. Isto é, a prática profissional deve ser entendida como um dos principais pólos de um processo formativo baseado na *alternância* entre: teoria e prática; situações de formação e situações de trabalho; momentos de formalização de aprendizagens adquiridas pela experiência e momentos de mobilização dos saberes formais construídos em situação de formação.

Portanto, Canário propõe um deslocamento da formação profissional para a escola, compreendendo esse como sendo o principal centro para a ocorrência dessa prática, embora não desconsidere as contribuições pontuais de outros processos formativos. A prática profissional não deve ser vista como lugar de simples aplicação de conhecimentos adquiridos em contextos externos e anteriores à escola.

A partir desse ponto, vale destacarmos alguns fatores que podem atuar dificultando a realização desse modelo de formação e que, portanto, devem ser considerados como possíveis obstáculos a serem enfrentados.

Os professores, normalmente acostumados a administrar as demandas de seus cursos, precisam dispor-se a ampliar sua participação em situações que lhes exijam lidar com as diferenças entre seus pares e saber negociar pontos de vista; as divergências existentes no cotidiano escolar não devem se traduzir na

impossibilidade de um trabalho conjunto, mas pelo contrário, podem atuar no sentido da sustentação de um processo de problematização de situações educacionais, sobre o qual a equipe investe com a preocupação comum de buscar soluções.

Quanto à necessidade que se coloca cada vez mais premente de estruturar a relação com o conhecimento mediante uma abordagem interdisciplinar e menos compartimentada, o professor precisa ter disposição para reconhecer tanto as possibilidades como as limitações de sua disciplina. Essa orientação curricular que privilegia a interdisciplinaridade vem sendo proposta sobretudo a partir dos anos 90 no discurso acadêmico ou na proposição de políticas públicas. No caso do ensino médio, por exemplo, o Ministério da Educação divulgou em meados de 2009 uma nova proposta de organização curricular (Brasil, 2009), que pretende estimular nova articulação entre as disciplinas, a partir das inter-relações existentes entre aqueles que passam a ser os eixos constituintes do ensino médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Trabalhar nessa perspectiva pressupõe a manutenção de um novo tipo de vínculo entre os professores e desses com a Instituição, que torne possível a transformação de um 'sistema de crenças' que mantém o professor aprisionado a uma prática tradicionalmente fragmentária, principalmente individualista e vinculada à preocupação da transmissão de um dado rol de conteúdos disciplinares.

Outro fator de importante influência na conformação de relações que viabilizem processos formativos centrados na escola, diz respeito à caracterização das relações institucionais entre os professores e os gestores escolares (coordenação, direção, etc.). Essas requerem uma parceria que dê condições para que todos os atores se façam propositivos perante a leitura de seu contexto de trabalho, de forma que as iniciativas não se restrinjam a certos sujeitos segundo determinação do cargo que ocupam. Conquista-se assim uma condução do trabalho com caráter mais coletivo, e que conta com uma distribuição mais homogênea das responsabilidades.

Portanto, a instalação dessa nova dinâmica de formação continuada nas escolas depende da mobilização de capacidades cognitivas e afetivas do corpo docente, para que passem a formar comunidades de aprendizagem e de permanentes construtores da escola que integram. Para isso, é preciso associar capacidades individuais e coletivas de mudança. Como a escola, sendo um equipamento social, é resultado da ação e interação dos atores sociais de seu ambiente, não é possível pensar em mudá-la atuando sobre sujeitos de forma desarticulada. Nesse sentido, pensar a formação continuada de professores é considerar a necessidade de mudança tanto das representações que possuem seus atores, como do modo como eles interagem nas Instituições que ocupam.

Para encerrar essas breves reflexões acerca da formação docente do profissional em exercício, trazemos um excerto de Canário onde afirma que o professor deve ser um construtor de sentidos:

A importância dessa questão [de ser um construtor de sentidos] decorre do reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma visão de mundo (ou seja, de si mesmo, da relação com os outros e da relação com a realidade social), o que significa que, conforme afirma Bernard Charlot (1997), cada pessoa está, desde que nasce, obrigada

a aprender, segundo um processo permanente que se confunde com uma produção de si, por si. (Canário, 2006, p.70).

Com base nas considerações tecidas até aqui levantamos alguns questionamentos: o que pode caracterizar um grupo docente capaz de realizar um trabalho coletivo de qualidade? Quais fatores incidem sobre a sustentação desse trabalho para que ele permaneça em desenvolvimento após a sua gênese? Quais particularidades são necessárias dentro da Instituição escolar para que um grupo docente se mantenha coeso para gerar e/ou conduzir suas propostas pedagógicas? Quais reflexos são sentidos na escola e nos próprios professores a partir da realização de um trabalho coletivo docente? Enfim, são muitas as questões a serem consideradas e que evidenciam a relevância e urgência da ampliação de um campo de pesquisa que tome como principal objeto o coletivo docente na escola e sua responsabilidade sobre a organização escolar, e conseqüentemente, sobre a formação permanente dos profissionais desse grupo.

Em resumo, torna-se importante compreender e obter indicações que possibilitem interpretar as dificuldades envolvidas com a realização de propostas coletivas e interdisciplinares de trabalho. Parece evidente, ainda, que outras dimensões, além das cognitivas, precisam ser consideradas para ampliarmos nossas possibilidades de conceber e planejar essas práticas nas escolas, tais como aquelas de natureza subjetiva.

1.2 PESQUISAS SOBRE SITUAÇÕES ESCOLARES DE TRABALHO COLETIVO DOCENTE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Com a intenção de explicitar a forma como nossa pesquisa está inserida no campo da literatura científica referente ao trabalho coletivo docente em diferentes contextos (escolares) de formação continuada, realizamos um levantamento em periódicos científicos da área de educação em ciências. Procuramos selecionar artigos que abordassem temas relativos ao trabalho coletivo docente e/ou à formação continuada, como por exemplo, aqueles que fazem referência a situações vinculadas às reuniões pedagógicas tais como os HTPCs⁹, ou a qualquer trabalho escolar que envolva um grupo de professores na realização de uma tarefa comum em torno da construção curricular, e que ocorra com certa regularidade.

Realizamos uma revisão em cinco periódicos classificados como *Qualis A*, sendo eles: o Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Ciência & Educação, Investigações em Ensino de Ciências, a Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, e a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Ao que tange o período abrangido, a intenção inicial era incluir artigos publicados a partir de 1996, ano de promulgação da mais recente LDB¹⁰, pensando que isso resultou na intensificação das reflexões e reformulações curriculares nas escolas brasileiras. No entanto, devido ao volume de artigos encontrados relativos à formação de professores, optamos por restringir a revisão ao período de 2002 a 2008,

9 O HTPC é a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, que ocorre periodicamente em escolas estaduais paulistas, na forma de reuniões que incluem os professores e o coordenador pedagógico, com o principal objetivo de estimular atividades coletivas.

10 Significa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e nesse caso a referência feita é sobre a Lei 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

visto que ficou garantida a construção de um panorama dentro do enfoque proposto a partir da análise da produção feita nesse intervalo.

A revisão dos periódicos mencionados resultou numa seleção de apenas dez artigos ligados diretamente ao nosso tema de pesquisa, sendo que cinco destes foram publicados na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Duarte, 2002; Mortimer, 2002; Rosa et al., 2003; Amorim; Freitas; Kinoshita, 2004; Hartmann; Zimmermann, 2007), e os outros cinco na Ciência & Educação (Rodrigues; Carvalho, 2002; Weigert, Villani; Freitas, 2002; Carvalho; Martinez, 2005; Barcelos; Villani, 2006; Lucatto; Talamoni, 2007). Nenhum artigo foi encontrado nos outros três periódicos.

Nessa mesma busca foi possível identificar vinte e três artigos que abordam o tema da formação continuada, não tendo, porém, o coletivo docente articulado pelo trabalho em torno de propostas curriculares comuns como objeto de investigação. Vemos então uma prevalência de pesquisas que permeiam propostas vinculadas ao que apresentamos como o modelo predominante de formação centrado em fontes externas às unidades escolares. Por fim, ainda para nos permitir uma comparação mesmo que apenas num nível quantitativo, foram encontrados vinte e dois artigos que tratam de pesquisas que contemplam temáticas diversas no campo da formação inicial de professores. Como conclusão preliminar, considerando que desse universo mais amplo de 55 artigos sobre formação de professores publicados ao longo de sete anos nos periódicos citados, apenas dez referem-se a contextos de trabalho coletivo docente como espaço de formação continuada de professores em exercício, tais índices revelam uma escassez de artigos relacionados à temática de nossa investigação.

Partindo do pressuposto de que as situações de trabalho docente coletivo na escola em torno de reflexões sobre o currículo e/ou sobre a organização escolar de uma forma geral, são importantes consecutivamente para a escola, para os alunos e para a formação dos profissionais envolvidos, julgamos relevante guiarmos nosso olhar sobre a produção acadêmica que aborda essa temática, considerando as seguintes questões:

1. Considerando que esse processo depende da existência de um grupo organizado para o trabalho, como as pesquisas abordam o estabelecimento dessa configuração na escola, nos permitindo avançar a respeito da compreensão das dificuldades enfrentadas e dos êxitos obtidos? Em palavras mais diretas: **Quais são as condições para construir e manter um coletivo docente mais integrado e produtivo? As razões de sua manutenção (ou não) são investigadas?**
2. **Essas situações escolares de trabalho coletivo, descritas nas pesquisas, são concebidas e assim analisadas como espaços de formação docente?** Nesse sentido cabem os seguintes desdobramentos: Como a pesquisa relaciona o contexto apresentado à formação continuada? Como a Instituição em foco legitima ou não o trabalho de seu coletivo docente?

Escolhemos dois artigos a serem analisados, os quais serão denominados de ‘casos’, para exemplificar como as reflexões acima propostas podem ser erigidas no campo da formação continuada. A intenção é estabelecermos um diálogo entre

esses artigos e a nossa pesquisa, revelando de qual maneira os contextos escolares de trabalho coletivo docente têm sido tomados como focos de investigação. Para tanto, preocupamo-nos ainda em realizar um levantamento do quanto o tema das feiras de ciências é abordado como exemplo de um contexto de trabalho coletivo possível em torno do currículo, e nesse sentido, propiciador de formação continuada dos professores. Isso nos permitirá a elaboração de um quadro que contextualize o nosso caso perante outros exemplos de contextos de trabalho mobilizados por um processo de construção curricular.

A produção de conhecimentos referentes a esse campo temático possibilitará uma maior compreensão acerca dos impasses a serem vividos na escola em relação às experiências de existência e manutenção de um forte coletivo docente (aqui compreendido como um grupo que aprendeu a trabalhar junto, a administrar seus conflitos, a estabelecer parcerias, a aceitar o desafio de inovar, e etc.). Pesquisas nessa área poderiam também fornecer um suporte profícuo para reflexão sobre os efeitos formativos gerados nos profissionais envolvidos nesses contextos de trabalho coletivo duradouros, assim como dos efeitos institucionais. Sabemos que esse tipo de configuração não é comumente encontrada nas Instituições educacionais brasileiras, o que resulta em carências tanto da formação docente como discente. Tais carências devem ser melhor compreendidas e enfrentadas, seja no âmbito da produção de conhecimento escolar ou de conhecimento acadêmico.

CASO 1

Uma escola de Brasília e seu projeto interdisciplinar sobre uma temática socioambiental

O contexto escolar de trabalho coletivo que é foco da pesquisa de Hartmann e Zimmermann (2007), refere-se a um projeto de trabalho interdisciplinar com os professores das áreas das ciências naturais e humanas do ensino médio de uma escola pública de Brasília. A temática socioambiental foi escolhida pelo grupo docente como foco comum de trabalho com os alunos em suas diferentes disciplinas, o que resultou numa aproximação tanto dos sujeitos envolvidos como das culturas ditas científica e humanista.

Essa proposta de trabalho interdisciplinar ganhou densidade e etapas bem definidas, a partir do processo de debate entre os professores. As reflexões sobre os objetivos, as estratégias e a avaliação, podem ser compreendidas como um pensamento sobre o currículo escolar, e foram consideradas pelos próprios sujeitos envolvidos como uma importante situação de formação continuada. Os professores avaliaram ganhos para os alunos e para si próprios, o que contribuiu com o aumento do compromisso docente.

Das observações dos encontros entre os professores, as pesquisadoras relataram identificar: proximidade; parceria; aprendizado de conteúdos; disponibilidade para estudar e para trabalhar em conjunto; resistências pontuais contra a idéia de abrir mão de determinado conteúdo disciplinar do bimestre para dar espaço ao projeto; percepção da importância desse trabalho de caráter mais amplo para que o aluno alcançasse melhores níveis de aprendizado mais significativos em sua formação; mudanças nas relações professor-aluno e professor-professor, numa perspectiva mais produtiva em termos de desenvolvimento cognitivo, emocional e ético para os envolvidos. Essa descrição nos remete aos êxitos vividos pelo grupo

docente na administração dos desafios com os quais foram confrontados e no grau de sua coesão, que segundo o relato, revelou-se satisfatório.

Um fator que normalmente revela um grupo compreendido como mais maduro ou desenvolvido é a existência de uma segurança perante situações em que um ou mais sub-grupos são formados, o que não ameaça a integridade do grupo maior. Essa característica é observada no caso dessa experiência relatada, na qual pudemos notar a aceitação do grupo de que um sub-grupo menor conduzisse de forma mais intensa e direta o trabalho junto aos alunos. Isso reforça a idéia de que o principal foco de investimento dos sujeitos fosse o sucesso do projeto do grupo, e não a busca por êxitos pessoais. As autoras, apesar de não desenvolverem esse aspecto em seu trabalho, pontuam uma preocupação relativa à atenção que deve ser conferida aos fatores subjetivos atuantes sobre a configuração do grupo. Isso, a nosso ver, sugere a necessidade de se investigar os impasses e/ou êxitos de formações grupais no contexto escolar também a partir de uma perspectiva mais psicanalítica. Essa idéia fica assim reforçada, apontando para um campo que carece de maior atenção.

O artigo indica a existência de fatores que contribuíram com o processo do trabalho no projeto interdisciplinar. Um dos exemplos utilizados foi o apoio institucional dado para o projeto, o que fica evidenciado pelo fato de ter havido uma reorganização da grade horária e das disciplinas, com a criação de uma nova disciplina chamada 'Integrando as Ciências', que ficou ao encargo de três professores simultaneamente. Por essa razão identificamos esse caso como um exemplo do movimento de mudança curricular resultante da confluência de objetivos dos professores e da Instituição. Outros fatores que podem ser citados como importantes para o sucesso da experiência, é a existência de horários comuns para reuniões pedagógicas destinadas ao assunto, e a disponibilidade do grupo de professores em conduzir nesse tempo o processo de trabalho.

É importante ressaltar que o movimento em direção à realização de um trabalho interdisciplinar não teve origem em demandas internas, mas sim num contexto de atender a exigências externas, cujo primeiro marco foi em 1996, com a preocupação de preparar os alunos para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB), e o segundo marco em 2000, quando as orientações curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram implantadas nas escolas do Distrito Federal. Nesse sentido, apesar do artigo revelar que houve um envolvimento dos professores e da Instituição com a proposta do trabalho interdisciplinar, não aprofunda uma reflexão sobre o significado da origem dessas demandas e de como elas são significadas pelo grupo ao longo do tempo. Isto é, um fator externo às vezes pode ser gerador de algum movimento interno de transformação numa Instituição escolar, mas se ele não passar adequadamente por um processo de apropriação pelo grupo docente envolvido, será grande a chance do investimento cessar por uma difusão das intenções. Compreender melhor as tensões constituintes da relação entre a viabilidade e a sustentação de uma inovação curricular é um enfoque profícuo para ampliarmos nosso conhecimento a respeito dos impasses nesse campo e das vivências desses impasses. Portanto, vemos que esse espaço coletivo é visto como espaço de formação continuada, atrelado à elaboração curricular, mas não há uma investigação sobre como esse espaço se sustenta ao longo do tempo.

Acerca do segundo objetivo da investigação, as pesquisadoras tecem suas considerações finais e sintetizam alguns pontos que são brevemente caracterizados

como essenciais para a eficácia de uma prática interdisciplinar exitosa no ensino médio: a. Haver espaço para reuniões pedagógicas, garantindo situações mobilizadoras do corpo docente em torno de questões comuns; b. Coragem de inovar, transformando práticas e conhecimentos já arraigados; c. Capacidade de manter o entusiasmo, sem permitir que os desafios a serem enfrentados tornem-se imobilizadores do grupo; d. Capacidade de gerar e manter um espírito de equipe, o que é facilitado se houver uma cultura de cooperação na escola; e. Flexibilidade para aprender a trabalhar de uma nova forma; f. Liderança, que nesse caso é atribuída exclusivamente ao coordenador pedagógico, quem deve saber conduzir o grupo, cuidando do andamento do trabalho e das relações interpessoais; g. Formação inicial dos professores já numa perspectiva interdisciplinar; h. Disponibilidade para discutir e avaliar ações pedagógicas coletivamente, criando oportunidades de aprendizagem para o professor na perspectiva de sua formação continuada; i. Existência de um projeto pedagógico interdisciplinar resultante de uma construção coletiva, tendo por isso maior efeito mobilizador sobre a comunidade escolar; j. E, por fim, a existência de um material didático interdisciplinar. Para cada um desses dez pontos, fazem uma explicação e chegam a elaborar sugestões de caminhos necessários para resolver impasses que cada fator gera normalmente.

A interdisciplinaridade é apontada como um elemento desafiador e que exige a criação de inovações na escola. Portanto, a pesquisa refere-se à análise de um contexto de inovação, que por sua vez ocorre numa perspectiva mais descritiva e propositiva. Isto é, não há uma reflexão aprofundada acerca de explicações sobre a forma do grupo docente se organizar, de conduzir e sustentar seus impasses, de interagir com a Instituição. O trabalho mantém seu foco na delimitação dos fatores viabilizadores do trabalho interdisciplinar, assim como na avaliação do projeto feita pelos docentes envolvidos. Não há uma análise que se estenda com maior profundidade no sentido de compreender as razões dos fenômenos observados, ou mesmo maiores conseqüências do trabalho desenvolvido para os diversos âmbitos daquela Instituição escolar, dentre eles, a formação de seus professores.

CASO 2

O Programa de Ensino do Projeto ‘Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo’ e o trabalho interdisciplinar com botânica

Esse artigo (Amorim; Freitas; Kinoshita, 2004) refere-se a uma investigação feita sobre os movimentos de formação docente dentro do trabalho no Programa de Ensino do “Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”, cujo eixo temático era a botânica, a ser considerado pelos professores dentro de uma abordagem interdisciplinar. Esses movimentos de formação foram analisados com base nos relatos reflexivos dos professores do ensino fundamental e médio, de sete disciplinas, sobre o seu trabalho nesse Programa de Ensino. A preocupação era configurar, mediante uma interação entre universidade e escola, como ocorre a produção do conhecimento sobre o fazer interdisciplinar, sobre a pesquisa e sobre o trabalho em equipe. Portanto, de uma maneira ampla, o interesse da investigação situava-se no âmbito da relação entre ensino e pesquisa.

São dois os contextos de trabalho coletivo docente abordados nesse estudo. Um deles se refere às reuniões gerais realizadas com todos os participantes do projeto, incluindo os grupos de todas as cidades envolvidas; o outro contexto, que

é também o mais explorado pelo artigo, se refere às reuniões locais, com os grupos de professores de cada município. Relacionam-se a contextos escolares, mas não exatamente na mesma perspectiva em que utilizamos o termo em nossa pesquisa. Isso porque apesar de envolverem professores de ensino fundamental e médio, incluem pesquisadores da área de Botânica e da Educação, ligados ao Programa de Ensino, sendo que a condução do trabalho e a realização dos encontros nem sempre estiveram circunscritos a um mesmo espaço escolar restrito e delimitado.

Podemos considerar que esses contextos de trabalho foram concebidos e analisados como espaços de formação docente, quando o artigo deixa claro que o Programa com suas exigências metodológicas e epistemológicas de caráter interdisciplinar, gerou avanços e transformações nos professores. Os próprios docentes participantes afirmaram ter tido ganhos com o envolvimento num trabalho coletivo de reflexão sobre a prática e que ocorreu de forma mais sistemática. Fica claro que o trabalho coletivo propiciou mudanças na organização curricular a partir de mudanças na concepção de educação, como é possível notar pelo exemplo de relato retirado do artigo: “Em São Carlos, Campinas e São Paulo, como resultado dessa reflexão, tem ocorrido um desmonte do espaço disciplinar (...)” (Amorim; Freitas; Kinoshita, 2004, p. 107).

A botânica atuou como mote do trabalho, das reflexões, das decisões e das produções, mas os pesquisadores ressaltam que os ganhos e resultados do projeto não estão restritos a esse campo do conhecimento. Pelo contrário, os ganhos permeiam a construção de uma prática interdisciplinar, as transformações curriculares vivenciadas e aquelas referentes ao funcionamento escolar, o estreitamento das relações interpessoais, a formação do professor-pesquisador, entre outros.

Quanto aos fatores que aparecem como importantes para a viabilização dessa experiência coletiva e para a criação de condições nas quais mudanças pudessem ser efetivadas, os pesquisadores destacam alguns pontos e tecem algumas reflexões, a partir do que é possível problematizar. É o que pretendemos demonstrar a partir desse ponto.

O apoio institucional com a garantia de um espaço e de tempo dentro da escola para a realização do trabalho do grupo, assim como a existência de uma remuneração para os professores, feita pela FAPESP, foram considerados elementos importantes para o sucesso da experiência. Aqui nota-se um possível diferencial para o caso de nossa pesquisa, pois apesar de surgir novamente a idéia de que um coletivo docente atuante não encontra campo sem uma Instituição que o respalde, há a crença de que o envolvimento dos sujeitos esteve diretamente vinculado ao fato de serem remunerados para o trabalho. Isto é, na Escola G o projeto de feira ocorre de forma muito vinculada ao próprio projeto de escola, sem o caráter de uma atividade extra, e por isso não há uma remuneração específica; no entanto, vimos que isso nunca resultou num esmorecimento da participação da equipe de professores.

Num certo ponto do texto, há a afirmação de que os professores e professoras atuaram ativamente nas buscas das relações interdisciplinares, evitando a homogeneização da visão de natureza com o trabalho em botânica destinado aos alunos. Compreendemos que em certos aspectos as demandas do programa se fundiam àquelas dos professores, que passavam a ser semelhantes. Isso revela um fator de fortalecimento do grupo e do projeto consecutivamente.

Outra idéia defendida no artigo é a importância de uma maior homogeneidade ao que tange os elementos culturais presentes na escola, como é possível notar na seguinte passagem:

A escola tem elementos culturais que se assemelham mais a um mosaico do que uma figura com transparência única, perceptível e fácil de se definir. Nela se entrelaçam, por exemplo, concepções de educação, de sociedade e de conhecimento (...). (Amorim; Freitas; Kinoshita, 2004, p. 107).

Esse trecho sinaliza a preocupação dos autores com os entraves que esse mosaico pode representar, mas não aprofundam uma reflexão a esse respeito.

Compreender a cultura escolar em diversos aspectos como o seu grau de homogeneidade, a força propulsora de trabalho que ela é capaz de gerar, assim como a natureza desse trabalho, permite avanços sobre a compreensão das relações entre cultura, administração e prática escolar. A Escola G revela a existência de uma cultura mais homogênea ao que diz respeito a alguns princípios norteadores da concepção educacional e profissional vigente. Nossa investigação sobre o caso procura explorar as origens e as razões dessa configuração na escola, assim como explicar a maneira como ela cria marcas na forma do grupo docente se organizar para o trabalho e de se relacionar com a escola. No **caso 1**, essa questão também aparece, embora de forma também mais pontual sem ser tomada como foco direto de análise, quando as autoras se referem à importância de se criar uma cultura de cooperação para se garantir um trabalho em equipe mais fortalecido e permanente.

Retomando o **caso 2**, um fator destacado como possível impedor do sucesso do trabalho coletivo docente inovador foi a forma como os professores enfrentaram os retornos percebidos dos alunos, no sentido de um alerta sobre a necessidade de se manter a necessária diferenciação entre os objetivos e possibilidades de cada grupo (docente e discente), para que o trabalho docente não seja imobilizado perante supostas críticas dos alunos. No discurso dos professores foi possível notar que eles conferiram grande significado aos retornos vindos dos alunos ao longo do desenvolvimento do Programa de Ensino, pois reconheceram que isso lhes permitia refletir sobre sua prática e planejar redirecionamentos necessários.

Considerar o aluno é fundamental, mas ao organizar respostas às suas supostas ou declaradas demandas, pode ser tênue o limite entre manter ou não a intencionalidade pedagógica. Disso pode depender a segurança que o grupo docente possui nas concepções que os norteiam, na força de sua coesão e no grau do apoio institucional às suas decisões. Num dos grupos de professores investigados, foi revelado que a insegurança dos alunos perante o contexto de inovações resultou na insegurança dos próprios docentes em mantê-las como proposta. É o exemplo de uma situação na qual a intencionalidade pedagógica mostra-se em xeque perante um suposto confronto com os alunos, expondo a fragilidade do grupo que deveria sustentá-la.

Um último ponto levantado pelo artigo sobre os fatores que podem atuar sobre a viabilização e sustentação de propostas curriculares oriundas de um grupo docente articulado e ativo, é a visão que os professores de uma escola possuem sobre si próprios a respeito do seu poder e capacidade de atuação. Nas diferentes escolas que participaram dessa pesquisa, apesar dos professores vivenciarem as mesmas

etapas, posto que o programa era o mesmo, eles nem sempre compartilharam a crença de serem capazes de atuar como agentes de mudanças em suas escolas. Em alguns professores, chamou nossa atenção sua postura passiva e dependente, ao esperar que as soluções para os problemas com os quais se confrontam viessem de fontes externas, que os indicariam a melhor forma de agir. No caso da Escola G ocorre justamente o contrário, com a existência de um grupo disposto a conduzir e sustentar seus processos de reflexão, atuação e implementação de mudanças.

As análises do artigo do **caso 2** foram realizadas numa perspectiva mais descritiva dos fenômenos identificados nos grupos de professores, e houve destaque para compreender: como ocorre a distribuição de papéis dentre os membros dos grupos; como se dão as tensões entre manutenção e transformação (de concepções, de formas de trabalhar, de se relacionar, etc); como se dá a reflexão e o debate sobre concepções de ensino; o que aproxima ou distancia as pessoas no grupo, tornando-o mais ou menos produtivo e autônomo. Os autores revelam a ocorrência de diferenças entre os grupos envolvidos, sendo que alguns mantiveram uma organização mais estável e uma produtividade mais intensa do que outros; houve a preocupação de pontuar alguns elementos que se mostraram importantes na viabilidade de grupos mais produtivos.

Esse artigo destaca a importância do trabalho coletivo na escola em torno de um objetivo comum para a produção de conhecimento dentro do próprio universo escolar, numa atuação conjunta entre professores da escola básica e acadêmicos, e não numa situação em que os primeiros sejam conduzidos pelos segundos. Finalizam esclarecendo três maneiras que julgam possíveis e pertinentes de atuação da Universidade ao auxiliar processos de formação continuada nas escolas. Dessa forma, o artigo procura discutir os saberes profissionais dos professores e sua relação com os conhecimentos universitários, para que suas idiosincrasias fiquem demarcadas.

1.3 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A partir da elaboração dessas análises e sínteses, apresentamos algumas considerações que se articulam em torno do trabalho coletivo docente e da formação continuada. Uma de nossas intenções foi destacar o papel do trabalho coletivo no processo de construção do currículo como importante fator para a formação em serviço de professores. O trabalho coletivo parece ser fundamental na configuração das relações interpessoais e dos sujeitos com a Instituição.

A pertinência de iluminarmos o fenômeno das formações grupais nas escolas abrange uma infinidade de fatores, mas ressaltamos que o trabalho docente em grupo é fundamental para a condução do projeto pedagógico, e por isso nos é valioso compreender experiências exitosas nesse sentido. Inovações curriculares podem ocorrer a todo tempo no universo escolar, mas seu grau de relevância mantém uma ligação direta com sua abrangência e com a forma como ela consegue sobreviver ao longo do tempo. Uma proposta de caráter mais coletivo e que se mantenha, inclusive sendo capaz de incorporar alterações, parece resultar de fato num processo de construção curricular. Propostas efêmeras e individuais cumprem seu papel, mas repercutem de forma limitada no processo de reflexão e transformação da prática docente.

Independentemente se o caminho escolhido para a instituição de um espaço de trabalho coletivo sobre questões curriculares for um projeto de feira de ciências, um projeto interdisciplinar sobre botânica ou qualquer outro, a escola avança quando cria maneiras de propiciar essas situações geradas pelo compromisso coletivo, apoiadas pela Instituição, e que sejam fruto da possibilidade e do interesse do exercício criativo.

Se nos voltarmos para o caso da Escola G, podemos ressaltar duas características marcantes desse contexto de trabalho. Em primeiro lugar, o quanto o trabalho no projeto da feira de ciências resultou numa reflexão acerca do currículo desejado para a escola, a partir tanto da abertura institucional para a idéia de que o currículo pode ser fruto de uma elaboração coletiva, como do comprometimento dos professores com essa produção e execução. Em segundo, evidencia-se a existência de um espaço de formação continuada dos professores dentro do contexto escolar, quando os professores trabalham em grupo para o projeto da feira, pensando sobre a educação que desejam conceber e a identidade que pretendem ter. A pesquisa trata, portanto, de professores que atuam coletivamente sobre sua formação profissional ao atuarem sobre uma produção curricular coletiva. Ressaltamos que o projeto da feira de ciências da Escola G tem se revelado como a situação mais propícia dentro dessa Instituição para o estabelecimento do trabalho docente em grupo com as características já pontuadas até o momento.

Dentre os fatores que podem atuar facilitando a implementação e sustentação desse processo de trabalho coletivo, nos chama a atenção a grande disponibilidade desses professores em inovar, transformar, e dar continuidade às suas buscas, num grupo que comporta a heterogeneidade, a troca de membros e não depende exclusivamente de uma liderança institucional (no papel da coordenadora, por exemplo). Por sua vez, a escola cumpre seu papel ao revelar seu apoio à proposta por meio, por exemplo, da viabilização dos encontros dos professores e da introdução na grade curricular de situações previstas para o trabalho direcionado à produção para a feira.

O grupo docente tem revelado a capacidade de realizar sua autocrítica e de fazer das insatisfações um fator de mobilização para o trabalho coletivo, o que vem repercutindo diretamente no processo de transformação curricular.

Nossa pesquisa busca descrever a forma como o grupo se organiza e atua e, ainda, sugerir uma explicação para o seu grau de coesão e para a sua atuação predominante no sentido de reeditar suas próprias construções curriculares. É com base em referenciais do campo da psicanálise que pretendemos avançar na compreensão da dinâmica interna a esse grupo e da relação que mantém com a Instituição na qual está inserido, indo além de perspectivas mais descritivas e diagnósticas.

Partimos do pressuposto de que a educação escolar deve ser compreendida como uma ação predominantemente coletiva e diretiva, visto que o esperado para a formação do aluno é que ela se desenvolva no bojo de um determinado projeto pedagógico, cercado de intencionalidades pedagógicas, e não que ela seja fruto da somatória de intenções individuais aleatoriamente constituintes desse espaço. Esse contexto de trabalho coletivo está condicionado à ocorrência de uma troca intensa firmada entre os sujeitos. Nesse sentido, a organização escolar deve ser pensada como um conjunto indissociável ao que diz respeito à forma como as intervenções para possíveis mudanças podem ser planejadas.

É interessante, portanto, que se investigue qualquer campo relativo às transformações pelas quais a escola pode passar, de forma a não desconsiderar a rede intrincada de variáveis que mantêm relações para caracterizar o contexto de uma organização escolar. Repensar o ensino que se pretende, requer uma reorganização das formas de trabalho na escola, assim como uma reorientação das diretrizes institucionais. A formação de professores em contexto de trabalho, na perspectiva que vimos apresentando, significa encadear rupturas na organização social e curricular da escola, e sendo sinônimo de transformação, pode ser pertinentemente tomada como objeto de pesquisas que tenham como mote as relações currículo-trabalho-sujeitos-Instituição. Essa foi uma das preocupações e pretensões que nos guiou durante o planejamento e realização da pesquisa com a Escola G.

CAPÍTULO 2

Metodologia de pesquisa

Baseando-se na análise do trabalho de diferentes autores Moreira (2000) propõe uma sistematização das principais características da pesquisa qualitativa. Nesse gênero de pesquisa os instrumentos de investigação devem ser compreendidos como uma extensão do pesquisador, que os utiliza com o objetivo de dar forma à realidade estudada. O interesse central está em procurar a melhor explicação interpretativa que seu conjunto de dados pode proporcionar.

Os dados por serem de natureza qualitativa, requerem uma análise igualmente qualitativa. As hipóteses vão sendo estabelecidas pelo pesquisador ao longo do processo investigativo mediante o contato com os dados. Esse tipo de pesquisa não envolve a manipulação de variáveis num dado contexto experimental de tomada de dados, sobre o qual o pesquisador pretende possuir o maior grau de controle possível; ao contrário, enfatiza os aspectos subjetivos, adentra no mundo do sujeito com suas experiências, suas relações sociais e como ele significa a tudo isso (Moreira, 2002).

O pesquisador imerso em seu fenômeno de interesse participa observando, registrando, ouvindo, interpretando, com a preocupação de conferir credibilidade às suas afirmações. O detalhamento do processo de tomada de dados é importante para evidenciar a validade das interpretações elaboradas (Moreira, op cit.).

Erickson (1986, p. 119) sugere a utilização do termo *investigação interpretativa* no lugar de pesquisa qualitativa. Acredita que assim deixamos de reforçar o antagonismo dessa forma de pesquisa em relação à investigação quantitativa e passa a destacar a relevância do pesquisador e de sua imersão na realidade social que escolheu investigar. Por essa razão, escolhemos essa denominação para utilizar em nossa pesquisa com o grupo docente da escola G.

O autor cita três pontos fundamentais para a caracterização da investigação interpretativa, o que se aproxima muito das características já mencionadas nesse texto. O primeiro envolve a intensa e longa participação no contexto investigado. O segundo refere-se ao cuidado necessário para o registro daquilo que ocorre no contexto de investigação, em conjunto à utilização de outras fontes de evidência, como documentos, entrevistas, gravações em áudio e vídeos etc.. O último indica a necessidade da realização de uma análise reflexiva do conjunto dos registros e das evidências, junto a uma descrição detalhada dos contextos de investigação e de tomada de dados.

Uma das principais metodologias desse tipo de investigação é o *estudo de caso*. Segundo Yin (2005), o estudo de caso circunscreve uma situação particularizada, a qual deve receber um tratamento detalhado de produção de dados. Para isso, o pesquisador precisa agregar o maior número possível de fontes de evidências que portem coerência e consistência às análises e conclusões realizadas.

Uma preocupação central desse tipo de estudo é buscar compreender as partes a partir de suas relações com o todo que formam, e não isoladamente. Isto é, no

caso de nossa pesquisa, seria o mesmo que dizer que é impossível encontrar alguma resposta para a questão de como os professores da Escola G se organizam em torno do processo de construção curricular, considerando o olhar particularizado de alguns dos professores a respeito de sua experiência. Por essa razão nos preocupamos em compreender as ações dos sujeitos a partir de um melhor conhecimento do grupo no qual estão inseridos e, ainda, da cultura e da história presentes nessa escola. O que há de singular nesse grupo de professores? E nessa escola onde ele se constituiu e se constitui? Essas foram perguntas fundamentais, assim como pontos de partida necessários, para nos referirmos às ações dos sujeitos envolvidos.

O objetivo do estudo de caso é que a compreensão de fenômenos individuais, como no caso de nossa pesquisa que aborda a dinâmica do grupo de professores da Escola G na condução do projeto de feira de ciências, respalde uma generalização de proposições teóricas, no intuito de fornecer referências para a leitura de outros universos. Com isso, não há a pretensão de se afirmar que a simples sobreposição de contextos distintos seria possível, tomando o conhecimento sobre um dado fenômeno e transferindo-o para outro; o conhecimento produzido deve permitir, no entanto, algum grau de generalização e assim contribuir como suporte da problematização de diferentes situações.

Dentre os diferentes tipos de estudo de caso, num primeiro momento chegamos a pensar que o nosso revelava aproximações com dois deles: os de tipo etnográfico e o interpretativo. No entanto, como nossa pesquisa não abrange muitas das características de um trabalho etnográfico no sentido apresentado por Stenhouse (1985, apud Moreira, 2002, p.11), preferimos denominá-la especificamente como sendo um *estudo de caso interpretativo*, segundo Serrano (1998, p.97). Não podemos, por exemplo, afirmar que foi realizada a observação participativa, essencial a um trabalho etnográfico, pois apesar da memória de uma das pesquisadoras contar como fonte importante de dados, nosso foco de coleta se deteve mais às entrevistas e às reuniões docentes, ao longo de um período de aproximadamente seis meses. Assim, o estudo de caso interpretativo parece melhor adequar-se à contextualização de nossa pesquisa. Ele deve conter descrições ricas e densas, que darão suporte à ilustração e defesa de pressupostos teóricos. Portanto, o investigador ao reunir o maior número possível de informações acerca de seu objeto de pesquisa, elaborará uma interpretação que conduza a uma teorização sobre o fenômeno estudado. É esse o caminho que adotamos.

O processo de tomada e análise de dados

O grupo docente da Escola G, foco de interesse dessa pesquisa, é composto por quatro professores que lecionam apenas para séries do ensino fundamental II¹¹, sete professores responsáveis por cursos do ensino médio¹², cinco que lecionam tanto para o ensino fundamental quanto para o médio¹³, além dos educadores que assumem a Direção¹⁴ e a Coordenação¹⁵, totalizando 18 sujeitos¹⁶.

11 Ricardo, Paula, Viola e Marcela.

12 Doris, Débora, Fátima, Cícero, Marta, Ronaldo e Inácio.

13 Sócrates, Carlos, Rosa Maria, Paulo e Fábio.

14 Rubem.

15 Sarah.

16 Esse agrupamento considera a função exercida por cada sujeito em 2007, ano de coleta de dados, e todos os nomes presentes nesta dissertação foram substituídos por nomes fictícios.

Quanto a essa nova função de pesquisadora que eu passei a cumprir naquele contexto, após minha experiência de cinco anos de trabalho na Instituição, ela parece não ter representado um obstáculo para a relação do grupo docente comigo. Pelo contrário, durante o processo de tomada de dados, avaliamos uma receptividade satisfatória do grupo que revelava consentir a realização da pesquisa. A familiaridade já existente entre nós anteriormente deve ter contribuído com essa aproximação.

Um indício significativo desse “lugar” ocupado como membro do grupo, é a avaliação que tecemos da maneira como os professores se relacionavam comigo. Durante as reuniões coletivas, nas quais mantive uma postura predominantemente observadora, ou nas situações de entrevista, os sujeitos demonstravam direcionar seus discursos a alguém que reconheciam como um interlocutor; alguém que participava daquela história, com quem se identificavam, independentemente da expectativa de concordância às idéias que expunham.

Com a intenção de garantir uma abordagem mais ampla de nosso objeto de pesquisa, buscando investigá-lo por diferentes ângulos, é que planejamos o uso de instrumentos de naturezas distintas para a coleta de dados.

A primeira medida tomada foi a elaboração e aplicação de um questionário individual para todos os professores (Anexo 1). Suas quatro questões iniciais eram de múltipla escolha, e foram tabuladas a partir da quantificação do total de respostas dadas para cada item apresentado. Havia uma questão final sobre as satisfações dos docentes advindas de seu envolvimento com o projeto de feira de ciências, sendo a única em forma de pergunta aberta. Para analisar esses resultados, agrupamos as diversas opiniões expressas pelos professores nas seguintes dimensões: uma referente às satisfações em relação aos alunos e outra referente às satisfações em relação ao próprio desenvolvimento profissional. Em cada uma delas, há uma listagem de elementos que as caracterizam e que foram quantificados a partir da tentativa de agrupar idéias semelhantes impressas nas respostas.

Esse conjunto de dados nos forneceu subsídios para traçar um breve perfil desse grupo quanto a especificidades que nos interessavam: conhecer o grau de inserção dos sujeitos na área acadêmica (o que poderia revelar a experiência e o significado conferido por eles a trabalhos dessa natureza, tais como aqueles pretendidos com a feira de ciências); levantar o tempo de vínculo que cada sujeito possuía com a Instituição considerada nessa pesquisa, assim como com a docência; e, conhecer quais as principais marcas que eles citam sobre sua experiência com a feira de ciências. Esses resultados serão apresentados no capítulo 3.

Na seqüência, iniciei minha participação nas reuniões pedagógicas realizadas pelo grupo destinadas às discussões e resoluções sobre a feira de ciências de 2007, totalizando 07 reuniões ordinárias e 01 extraordinária. Esses encontros foram gravados em áudio, com a realização posterior de sua transcrição; a coleta era complementada com um registro escrito detalhado realizado ao longo das reuniões, além de relatórios elaborados posteriormente, no dia subsequente à reunião, nos casos em que julgamos necessário adensar o registro de alguma síntese ou reflexão. A principal preocupação desses registros advindos dos momentos de reunião do grupo era que eles nos permitissem sinalizar impressões ou questionamentos que surgissem dessas situações, e que nos auxiliassem a elaborar nossas análises preliminares sobre o funcionamento do grupo para a posterior articulação com o referencial teórico de análise. Outra razão desse acompanhamento era a possibilidade que eu ganhava de realizar algumas intervenções durante as reuniões, colocando

questões para o grupo refletir, na busca de explorar pontos que me pareciam relevantes sobre a forma de se relacionarem e de pensarem.

Além dessas reuniões pedagógicas relacionadas à feira, nas quais podíamos presenciar e participar da situação do grupo reunido, julgamos pertinente explorar o discurso de alguns sujeitos tomados individualmente e, para isso, fizemos entrevistas com 07 professores convidados¹⁷. A intenção era garantir um espaço para o sujeito expressar-se acerca de sua experiência no projeto da feira. Durante a entrevista o registro era feito exclusivamente por um gravador de áudio, para posterior transcrição. Durante as entrevistas procurou-se configurar uma situação menos formal possível, na qual os sujeitos pudessem ficar à vontade para se expressar. Ao início do primeiro semestre de 2007, antes mesmo da primeira reunião pedagógica, realizamos as entrevistas com o diretor Rubem e a coordenadora Sarah (Anexo 3). As outras entrevistas foram realizadas ao longo desse mesmo ano (Anexo 2).

Para a seleção dos professores que seriam convidados, estabelecemos alguns critérios que julgamos pertinentes para abranger aquilo que consideramos ser experiências heterogêneas com a feira de ciências. Queríamos garantir a participação de sujeitos que, a partir de uma avaliação nossa, possuíam atuação diferenciada no projeto da feira, apresentando maior ou menor envolvimento; e também, de professores com tempo diferente de contrato com a Instituição. Considerando tais critérios, convidamos Cícero, Carlos, Inácio, Ronaldo e Viola. Por fim, tínhamos a preocupação de tomar contato com um discurso mais institucional e que nos trouxesse dados mais detalhados sobre a história dessa escola e desse projeto de feira, o que justifica a entrevista com Rubem e Sarah.

Por fim, ressaltamos que a memória da pesquisadora será também considerada durante a apresentação e o tratamento dos dados, visto que ela pôde agregar importantes contribuições na caracterização e compreensão do presente estudo de caso. Essa memória origina-se de sua experiência como integrante do corpo docente da Escola G, no período de 2002 a 2006. Conforme mencionado na Introdução, a pesquisadora, já em 2002, envolveu-se num movimento de reestruturação do projeto junto a dois outros professores, tendo ainda atuado como coordenadora da feira no ano de 2005, e participado como professora-orientadora ao longo dos cinco anos em que integrou a equipe de professores da escola.

A análise dos dados das reuniões e das entrevistas foi dividida em duas partes. No capítulo 3 desenvolvemos uma primeira análise preliminar, ainda sem o suporte de um referencial teórico. Para tanto procuramos reconstruir a história desse grupo de professores, por meio de uma narrativa¹⁸ que, ao integrar e articular um conjunto de dados nos permitiu explicitar aspectos particulares acerca da dinâmica desse grupo, sobretudo aqueles que pareciam contribuir para responder à questão central de nossa pesquisa.

Tal narrativa foi elaborada respeitando-se algumas etapas. Num primeiro contato com os dados realizamos a leitura e releitura das transcrições e anotações de campo, com o intuito de perceber elementos que nos auxiliassem a estruturar uma problemática que se revelasse pertinente a esse contexto específico, a qual

17 Das sete entrevistas realizadas, apenas quatro foram utilizadas na sistematização das análises. Os dados não incluídos ficam como fonte para possíveis trabalhos futuros originados como extensão dessa pesquisa.

18 Não utilizamos o termo 'narrativa' no sentido de nenhuma linha teórica que discuta seu significado e aplicação metodológica em pesquisa, mas sim como gênero literário.

foi apresentada na Introdução desta dissertação. A partir da definição dessa perspectiva de análise apontada pelos dados, organizamos uma estrutura lógica que a representasse. Para isso, tratamos de explicitar os significados que atribuímos a um dado aspecto do contexto pesquisado, o qual impulsionou a apresentação de um novo problema a ser considerado, gerador de novas hipóteses, que exigiam o retorno aos dados para a busca de novos significados. Ao longo dessa narrativa, explicitamos trechos transcritos dos discursos proferidos pelos docentes, considerados como suporte fundamental na sustentação de nossa análise, para assim justificar as afirmações tecidas.

É nesse processo que emerge gradualmente uma base teórica que se mostra adequada para nosso processo investigativo. Portanto, o referencial teórico de análise não foi previamente determinado, posto que apenas ao longo das análises preliminares é que pudemos formar uma idéia daquele referencial que nos permitiria avançar na leitura dos dados. É no capítulo 4 que apresentamos essa segunda etapa de análise, para a qual nos baseamos principalmente em Freud, Lacan e Kaës.

Essa aproximação com os referenciais teóricos ocorre com base na elaboração de analogias traçadas entre a situação escolar analisada e alguns conceitos psicanalíticos. Esse processo de produção de analogias está bem descrito em Villani *et. al.* (1997), em artigo no qual os autores analisam como a partir de um olhar sobre uma ciência humana (no caso, a Filosofia da Ciência, a História da Ciência e a Psicanálise), é possível notar semelhanças com situações de aprendizagem de ciências. Das semelhanças entre algumas dessas ciências humanas e a Educação, são construídas metáforas, e delas se procura transferir as conseqüências para o ensino, sempre atentando à plausibilidade da transferência e dando destaque às novidades trazidas por ela. É importante ressaltar que as analogias não podem ser compreendidas como contendo um fim em si mesmas; não as produzimos apenas para diagnosticá-las e mostrar que são possíveis. Pelo contrário, elas devem permitir um avanço na compreensão de algum contexto investigativo e fornecer o suporte para a elaboração de um novo conhecimento no campo da Educação.

Segundo Villani *et. al.* (op cit.), o uso das analogias pode ser amplo e é importante considerar a pertinência da variedade de formas nas quais elas podem se apresentar. Algumas analogias são relevantes justamente por seu alto grau de delimitação e completude, deixando clara a solidez das ligações que revela e dos efeitos considerados. Outras são significativas por serem mais fracas e parciais, o que não impede que sejam exploradas e que sugiram interpretações que apontem para possíveis campos a serem explorados. O uso da História e Filosofia da Ciência como fonte de analogias já é antigo, entretanto o da Psicanálise é bem mais recente.

Nossa proposta metodológica converge a uma linha de pesquisas educacionais que vêm utilizando referenciais da área psicanalítica para analisar seus objetos, desenvolvendo um trabalho de exploração das já citadas analogias, e acreditando na riqueza e particularidade das contribuições dessa interseção entre a Psicanálise e a Educação, a qual vem se mostrando muito promissora (ver por exemplo Villani & Cabral, 1997; Villani & Cabral, 1998; Lopes, 1998; Mrech, 1999; Barolli & Villani, 2000; Valadares & Villani, 2002).

CAPÍTULO 3

Reconstrução da história

3.1 UMA FEIRA DE CIÊNCIAS SINGULAR

Partindo da observação do crescente envolvimento da comunidade escolar (educadores, alunos e familiares) com o projeto da feira de ciências aqui investigado, e da premissa de que o grupo de professores tal como se constituiu, possui papel fundamental na sustentação dessa feira, pretendemos expor uma breve caracterização desse contexto escolar elucidando a origem de nossos questionamentos e a pertinência da atual pesquisa.

A escola foi fundada, no ano de 1994, por um grupo de professores que vinha de uma experiência comum em outra escola, e que se sentia fortemente decepcionado com os entraves encontrados nesta Instituição para realizar suas propostas de trabalho. Ao fundarem a Escola G esses professores apostaram na possibilidade de criar condições para poderem empreender seu próprio projeto educacional. O desejo era a construção de um terreno mais fértil para suas pretensões pedagógicas e para muitas de suas idéias em relação ao que almejavam em termos da formação de seus alunos. Mais especificamente, o projeto político pedagógico da escola desde sua fundação, foi articulado em torno de um conjunto de preocupações: como considerar a subjetividade do aluno em sua relação com o processo de aprendizagem; como conduzir e sustentar esse processo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico dos alunos; como garantir que a linguagem fosse tomada como ponto de partida para a constituição dos alunos e de seu processo de aprendizagem; como estimular a expressão ética e política; como coadunar autonomia e heteronomia, no sentido de uma educação responsável, rigorosa, e que valorizasse as diferenças e as iniciativas; como centralizar o papel da autoria para todos os sujeitos envolvidos; como valorizar a tradição e pô-la em debate frente às questões do mundo contemporâneo? São essas preocupações que se traduziram naquilo que a escola denomina como ‘pilastras’¹⁹ de sua proposta pedagógica.

Considerando tanto minha participação nos eventos desenvolvidos pela escola durante os anos em que nela trabalhei, bem como os depoimentos dos professores no processo de tomada de dados para a pesquisa, é possível afirmar que o projeto da feira de ciências é tido como importante espaço de realização e amadurecimento da chamada ‘*pilastra da autoria*’, ao que tange o seu exercício por alunos e professores. Não queremos dizer que as outras estão excluídas, mas a autoria nesse contexto é apontada com destaque.

Aproveitamos para esclarecer que todas as vezes em que utilizarmos a palavra *autoria* neste trabalho, fazemos referência a sua definição descrita no texto do projeto

19 Essa denominação é utilizada pela escola para apresentar o conjunto de intenções educacionais que deve guiar os profissionais da Instituição. Cada pilastra refere-se a uma certa intenção que é classificada dentro do projeto político pedagógico da escola, que dessa forma, busca delimitar-se ideologicamente.

pedagógico da escola, e não em qualquer referência teórica mais específica. Neste documento encontramos uma visão de autoria pautada na idéia da responsabilidade sobre uma obra, destinada ao olhar do outro, muitas vezes resultante do trabalho de uma equipe. Há a preocupação de que os sujeitos compreendam a necessidade de percorrer trajetórias e apoiar-se em meios específicos para gerar as diferentes produções. Portanto, a autoria é tida como algo não apenas a ser exercido, mas também compreendido. Espera-se que os professores revelem aos alunos as especificidades da produção do conhecimento em sua área disciplinar, para que esses possam ser introduzidos nesse contexto, sem reforçar idéias equivocadas como: o conhecimento como um produto natural, despersonalizado, de origem histórica ignorada; a ciência como uma progressão de acertos, sendo o erro desvalorizado e visto como algo a ser cometido pelas “pessoas comuns”.

A feira de ciências destina-se aos alunos do 7º ano do ensino fundamental (EF) ao 3º ano do ensino médio (EM), e desde seu primeiro ano em 1994, passou por uma série de alterações até apresentar o formato e os objetivos atuais. Tais alterações estão, ao nosso ver, estreitamente vinculadas às preocupações relativas à autoria. A intenção expressa pelo grupo docente era propiciar a realização de um trabalho de caráter mais científico, sobre o qual o aluno tivesse consciência da importância do apoio de um conjunto de procedimentos de pesquisa, do decurso necessário para a elaboração de seus produtos, do objetivo de gerar algum conhecimento, e da participação integrada dos distintos autores (cada membro do grupo de alunos, o professor orientador e os alunos do 3º ano do EM que exercem a função de co-orientadores).

De 1994 até 2001 a denominação utilizada era ‘Feira de Ciências, Arte e Cultura’. Os professores determinavam um tema gerador e cada grupo de alunos escolhia um sub-tema próprio que representasse qualquer área das ciências, das artes ou da cultura em geral. Estava subentendida a necessidade da utilização de procedimentos semelhantes aos das Ciências no desenvolvimento dos trabalhos, embora os alunos não recebessem orientações específicas a esse respeito. O resultado eram produções de caráter quase teatral, com referências ao sub-tema escolhido, mas muito distantes de um trabalho com a caracterização de uma investigação mais sistematizada. Nessa fase a avaliação da produção discente não era pautada em critérios comuns e coletivamente elaborados, e os alunos não tinham a obrigação de entregar um texto escrito final relatando a pesquisa feita.

Alguns professores²⁰, insatisfeitos com o andamento da feira, reuniram-se em 2002 e elaboraram um manual de instruções, esclarecendo e orientando as etapas de um trabalho que tivesse um caráter mais científico. O grupo acatou o uso de tal manual e a partir de então, os professores passaram a ter um apoio comum para planejar suas ações como orientadores dos alunos. No entanto, apesar desse ser um marco de reorientação da feira e também do perfil gregário desse grupo docente, a feira permaneceu distante da produção desejada, visto que a performance²¹ ainda era aceita como produto final e acabou sendo a opção da maioria dos alunos.

20 Conforme já mencionado na Introdução, eu era uma das professoras que integrou esse movimento de elaboração do Manual da feira de ciências.

21 Esse era normalmente o termo utilizado pelos professores em referência aos trabalhos realizados na forma de uma apresentação mais teatral.

No ano de 2003 o grupo docente acorda que é necessário criar uma ruptura mais radical com o modelo de feira conhecido, pois acredita que sem esse ‘corte’, não seria possível conduzir o trabalho no sentido dos objetivos desejados. A partir de então a performance foi definitivamente excluída e o nome do projeto mudou para ‘Feira de Ciências’ (artes e cultura ficariam para outra ocasião), e as opções para apresentação do trabalho final foram restringidas a: 1. Seminário com apresentação oral apoiada em imagens e esquemas; 2. Exposição de experimentos ou maquetes com formas planejadas de interação com o público; 3. Painel constituído de um mural com textos, imagens, gráficos e tabelas, retratando a pesquisa, também com formas planejadas de interação com o público.

Nesse momento de reorientação da ação dos alunos optou-se pela restrição dos temas à área das Ciências da Natureza, acreditando-se que essa decisão facilitaria e garantiria a execução de trabalhos dentro dos objetivos gerais traçados para a feira. Houve grande resistência por parte dos alunos, mas os professores, apesar de algumas opiniões divergentes no grupo, uniram-se na sustentação de que a mudança era necessária. A feira começava a ganhar um novo desenho. Um último fato relevante desse período foi a proposição originada dentro do próprio grupo de que a orientação de pelo menos um trabalho passaria a ser obrigatória para todos os professores, o que até então não acontecia. Esse fato sugere a busca do grupo em manter, por um lado, todos seus membros envolvidos com o projeto da feira e, por outro, reafirmar como prioridade da Instituição o próprio evento. Isso pode ser entendido como mais um fator fortalecedor do grupo docente, se considerarmos que um professor diretamente envolvido no processo de orientação de alunos na feira poderia apresentar maior grau de envolvimento com o projeto.

A última alteração de caráter mais estrutural ocorreu em 2004, quando a metodologia já incorporada foi mantida, mas novamente as opções de temas foram ampliadas, incluindo qualquer área científica, não apenas a das Ciências da Natureza. Esse formato é mantido até hoje, mas a cada ano os professores trazem (por conta própria) novas reflexões, sugestões de modificações, mostrando seu envolvimento e compromisso com esse projeto e sua implicação na busca de um aprimoramento contínuo.

Inicialmente a feira ocorria apenas num trimestre (o último do ano), mas o grupo docente mostrou-se favorável ao aumento da duração do projeto. Em 2007, ano em que realizamos a nossa coleta de dados, o processo da feira foi iniciado já ao início de fevereiro e se estendeu até a metade do mês de agosto, totalizando cerca de sete meses de trabalho. O tempo de duração do evento ao longo desses anos permaneceu como ponto de discussão entre os professores, visto que alguns o consideravam suficiente, outros excessivo, e outros ainda achavam que o ideal seria o aproveitamento de todo o ano letivo para o desenvolvimento do trabalho.

Ao longo desse ano ocorreram nove momentos em que o projeto da feira de ciências foi tema das reuniões pedagógicas, sendo que como pesquisadora pude acompanhar oito dessas situações. No anexo 4 apresentamos uma sistematização desses encontros destacando a duração²² e o principal tema de cada um deles.

22 O tempo previsto para cada reunião pedagógica é de duas horas. Disponibilizamos o tempo de duração das reuniões que acompanhamos para mostrar que em sua grande parte a temática da feira de ciências ocupou praticamente toda a reunião, e em dois casos, houve a necessidade de extrapolar esse tempo.

Já no mês de fevereiro de 2007, o tema foi apresentado aos alunos mediante uma semana de atividades especiais sistematizadas por cada professor, e eles tiveram então a oportunidade de debater suas opiniões durante duas tribunas livres²³ (que ocuparam o horário de uma aula a cada dia). Nesse momento, houve também o pronunciamento voluntário de alguns professores. Ficou mantido, assim, o tema proposto pelos professores, sendo ele ‘Diversidade e (in)tolerância’, a partir do qual os alunos poderiam optar por diferentes sub-temas, dentro das linhas de pesquisa oferecidas: Ciências da Natureza; Linguagem; Ciências Sociais; Cinesiologia/ Educação Física.

Ao longo do semestre os grupos usufruíram de 25 minutos diários para o trabalho em suas pesquisas, com a presença de seu orientador nos dias em que este se encontrava na escola, e com o auxílio permanente do co-orientador²⁴. Este, por sua vez, recebia orientações do orientador sobre como acompanhar o trabalho dos alunos. Para que esse momento diário de dedicação à feira fosse possível, o grupo docente decidiu introduzir uma pequena alteração na organização da grade curricular, que passou a contar com aulas de 45 minutos ao invés dos habituais 50 minutos. Tomo esse como mais um exemplo do espaço conferido à feira pelo grupo docente e pela escola simultaneamente, quando um propõe e o outro acata a decisão, mostrando a importância atribuída ao evento.

A configuração de grupos de alunos para esse ano estabeleceu-se da seguinte forma: um total de 38 grupos, sendo que aqueles de 7º e 8º anos poderiam contar com um máximo de cinco alunos, aqueles de 9º ano com um máximo de quatro alunos, e aqueles de 1º e 2º anos do EM com um máximo de três alunos. Há cerca de dois anos os professores optaram por configurar grupos menores de alunos (até então a maioria deles era composta por seis alunos), tanto visando melhorar a qualidade da participação de seus integrantes, como permitindo que os alunos de EM estivessem dentro dos critérios exigidos pelas feiras de ciências nacionais e internacionais (que costumam recusar trabalhos realizados por mais de três componentes). Com isso, cada professor passou a orientar obrigatoriamente pelo menos dois grupos, sendo que em 2007 houve quem orientasse até quatro. Isto é, parte-se de um período inicial no qual apenas alguns professores escolhidos orientavam trabalhos que não possuíam um viés investigativo e que permaneciam restritos aos muros da escola, para o período atual, em que todos os docentes exercem a orientação de um número maior de grupos, as pesquisas possuem um caráter mais homogêneo quanto à sua natureza investigativa, e extrapolam o campo escolar para concorrer a prêmios em outras feiras de ciências²⁵.

Na semana precedente às apresentações dos trabalhos para a comunidade, o tempo de aula destinado às finalizações para a feira de ciências aumentou dos habituais 25 minutos diários, passando para algumas aulas e chegando a ocupar o período completo. Nesse contexto, os grupos podem vivenciar uma experiência prévia de socialização entre os alunos de sua própria classe e os professores de sala, quando se exercitam e podem receber críticas para os ajustes finais necessários.

23 A explicação sobre o que é esse evento na escola pode ser encontrada na figura 1 da página 34.

24 A explicação sobre a função do orientador e do co-orientador pode ser encontrada na figura 2 da página 35

25 Até o ano de 2008, a Escola G foi classificada para participar dos seguintes eventos: Ciência Jovem, em Recife; Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace), em São Paulo; International Science and Engineering Fair (Isef), nos Estados Unidos; Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (Mostratec), no Rio Grande do Sul.

Ao longo dessa semana antecedente e do próprio dia das exposições para a comunidade, cada professor ficou responsável pela avaliação de pelo menos quatro apresentações além daquelas de seus próprios grupos, sendo que para isso, deveria ler previamente o texto que relatava o trabalho que cada um produziu. Essa foi uma das mudanças incorporadas nesse ano, vindas de sugestões do próprio grupo docente no intuito de melhor significar a existência desse texto para os alunos (que contariam com mais interlocutores), e, ao mesmo tempo, melhorar a sua condição de ouvintes e avaliadores.

As apresentações para a comunidade ocorreram durante um sábado, tendo início às 9 horas e encerrando às 18 horas; esse longo período garante que cada grupo possa realizar três apresentações de 45 minutos ao longo do evento. Nesses 45 minutos, o grupo deve programar uma exposição de no máximo 20 minutos, e deixar o restante para o diálogo com o público. A montagem das salas e seus materiais, assim como a desmontagem, ficou a cargo de funcionários da escola, que contaram com a ajuda (obrigatória) dos próprios alunos ao final do dia de trabalho.

Após todo o processo de trabalho do ano e as reuniões finais de avaliação feitas entre os professores, cada orientador juntou-se aos seus grupos para a devolutiva de todo o processo avaliativo. Nesse momento o professor leu com o grupo o relatório produzido pela coordenação, sintetizando as observações mais significativas feitas pelos professores avaliadores acerca da apresentação; em seguida, explicitou as notas para os alunos de EM e conceitos para os alunos do EF correspondentes à apresentação, ao texto final, ao processo de cada aluno, e teceu as considerações que julgou necessárias; cada aluno expôs ao grupo sua auto-avaliação que foi incorporada à nota/conceito final. Essa nota/conceito foi integrada às disciplinas pertencentes às áreas do conhecimento definidas ao início do processo. Em relação a essa forma de atribuir as notas/conceitos para as disciplinas, não há consenso no grupo docente, havendo professores que apontam insatisfação por acharem que não é a melhor forma de representar o peso conferido à feira de ciências. Possivelmente, algo que será retomado pelo grupo em discussões futuras.

A partir desse breve histórico da feira de ciências, desejávamos ilustrar a presença e a constância da mobilização coletiva, que vêm resultando em diversas modificações do projeto e, ao mesmo tempo, mantendo-o bastante vivo na Instituição. Com o passar dos anos, a feira ampliou significativamente sua estrutura e adquiriu o porte de um grande projeto institucional. Esse crescimento pode ser visualizado nos quadros a seguir, que sintetizam tudo aquilo que avaliamos como sendo seus elementos constituintes. Para isso, nos limitamos às elaborações feitas até o ano de 2007. Nota-se que criamos divisões a partir do agrupamento de itens com caráter semelhante. Aqueles relativos às diferentes situações vividas na escola tendo alguma ligação com a feira estão no grupo denominado 'Situações'; aqueles relativos aos papéis assumidos pelos diferentes sujeitos estão no grupo das 'Funções'; os itens associados a materiais de diferentes naturezas produzidos pelos professores ou pela Coordenação e entregues aos alunos, seja para orientar o trabalho ou para dar retornos avaliativos, foram agrupados como 'Materiais'; e, por fim, todas as formas de produção discente são apresentadas como 'Produtos'.

SITUAÇÕES

Reuniões pedagógicas

A cada ano, algumas das reuniões pedagógicas semanais são destinadas aos assuntos relativos à feira de ciências. Normalmente sua maior concentração ocorre ao início do ano para as tomadas de decisões necessárias ao desencadeamento do processo e às mudanças sugeridas, e mais ao final, para a avaliação dos trabalhos produzidos. Podem ocorrer pontualmente ao longo do processo, no caso do grupo ou da Coordenação julgar necessário.

Integração à grade curricular

Os grupos de alunos usufruem de um período diário de vinte e cinco minutos para trabalhar na escola em sua pesquisa. Isso garante a proximidade com o professor orientador, com o aluno co-orientador, e a continuidade do trabalho do grupo. Para viabilizar essa proposta, o grupo docente decidiu que cada aula da grade curricular cederia 5 minutos para a feira de ciências. Na semana anterior à data de apresentação dos trabalhos para a comunidade e professores avaliadores, o tempo destinado ao trabalho de feira aumenta, chegando a ocupar um período completo.

Tribuna livre

Evento coletivo num pátio da escola, com a participação de alunos e professores, no qual a palavra é concedida para quem desejar expor sua opinião (por exemplo, sobre a decisão do tema da feira para o ano), ou socializar alguma produção (por exemplo, as questões de investigação e hipóteses iniciais dos grupos). A tribuna é um evento escolar utilizado para diversas outras situações de encontro e debate entre alunos, sendo a feira apenas uma delas.

Definição do tema da feira

A cada ano o grupo de professores define um tema gerador e discute sobre o grau de interferência que os alunos podem ter sobre ele. Planeja-se a apresentação do tema aos alunos.

Trabalho extra-escolar

Há momentos em que o grupo de alunos se encontra fora da escola para realizar tarefas necessárias à pesquisa, e é comum nesses casos, alguns professores acompanharem seus orientandos para auxiliá-los em situações tais como: o levantamento bibliográfico numa biblioteca pública, a realização de uma entrevista ou aplicação de um questionário, a coleta de material em algum local, etc.

Curso de metodologia científica

É um curso ministrado por uma professora especialmente contratada para fornecer um suporte metodológico ao trabalho dos professores orientadores. O curso destina-se aos alunos de todas as séries envolvidas, e possui objetivos específicos para cada uma delas. Ele ocorre nos meses iniciais do processo da feira de ciências.

Auto-avaliação

Ao final do processo da feira, cada grupo, junto ao seu orientador e co-orientador, partilha uma fala auto-avaliativa de seu trabalho realizado ao longo do período. É nesse contexto que eles receberão suas notas, sempre acompanhadas de um relatório escrito pela coordenadora, que visa justificar e significar toda a avaliação feita.

Figura 1: Situações escolares relacionadas à feira de ciências.

FUNÇÕES

Grupos de alunos pesquisadores

O número de alunos por grupo de pesquisa foi reduzido ao longo dos anos, sempre com base em propostas e resoluções de reunião, com o intuito de melhorar a participação de cada integrante e também permitir a inserção em eventos fora da escola (que exigem um máximo de três alunos). Os alunos devem dar conta de compreender todas as etapas do processo da feira e de organizarem-se devidamente para cumpri-las. Para isso, contam com o suporte de materiais de apoio que recebem, e do acompanhamento do orientador e do co-orientador.

Orientador

Cada professor orienta todo o processo de trabalho de pelo menos um grupo (o máximo já registrado foi de quatro grupos para um professor). Os professores de todas as disciplinas dos seis anos envolvidos são incluídos nesse processo.

Co-orientador

São os alunos do 3º ano do EM, os quais auxiliam o trabalho do professor orientador junto ao grupo, com especial atenção aos momentos em que esse não está na escola durante o trabalho diário para a feira, ou em trabalhos extra-escola.

A coordenadora pedagógica

Coordena a feira de ciências, e no caso de ocorrer um número excessivo de grupos de alunos a serem orientados, ela se responsabiliza por algum deles.

O diretor

Não orienta diretamente nenhum grupo (apesar de contribuir com indicações de leituras em alguns casos), participa de algumas das reuniões pedagógicas voltadas à feira de ciências, e costuma coordenar as reuniões finais sobre avaliação das apresentações dos grupos. No dia das apresentações para a comunidade e avaliadores, lidera a condução do evento.

Figura 2: Funções dos diferentes sujeitos na feira de ciências.

MATERIAIS

Manual de instruções da feira

Contém todas as orientações sobre procedimentos e critérios de avaliação, além de normalmente um texto de apresentação que aborda o tema anual da feira. Sofre modificações conforme necessidades estabelecidas pelo grupo docente. Foi concebido no ano de 2002.

Relatório da apresentação final

A coordenadora elabora um texto dando retorno aos alunos sobre as avaliações de suas apresentações, a partir das considerações feitas em reunião pelos professores avaliadores, para que compreendam as razões do conceito ou nota recebida.

Quadro final de notas

O grupo recebe um quadro com todos os conceitos e/ou notas que lhe foram atribuídos(as) durante o processo, assim como o conceito ou nota finais da feira de ciências, que irá para as disciplinas da área de conhecimento escolhida ao início do processo.

Figura 3: Materiais produzidos pelos professores para a feira de ciências.

PRODUTOS

Diário de bordo

Caderno individual para o aluno registrar todo o seu processo de coleta de informações e reflexões, assim como o trabalho do grupo.

Texto final

Cada grupo produz duas versões do texto da pesquisa, sendo a segunda já com as modificações indicadas pelo orientador. O texto será avaliado pelo orientador, mas será lido por todos os professores avaliadores antes da data da apresentação (essa foi uma alteração incorporada para o ano de 2007; os professores decidiram ampliar os leitores considerando as queixas dos alunos que sentiam seu trabalho pouco significativo tendo apenas o orientador como leitor).

Apresentação final

Cada grupo deve sistematizar uma forma de socializar a sua pesquisa para a comunidade escolar e professores avaliadores. Normalmente se apresentam três vezes durante o dia destinado a essa atividade de feira. Antes dessa data, realizam apresentações preliminares para professores e colegas de sala, quando recebem de ambos sugestões de melhorias.

Figura 4: Produtos gerados pelos alunos na feira de ciências.

É possível notar, portanto, a complexidade estrutural e funcional adquirida pelo projeto da feira, que ao longo do tempo foi se tornando cada vez mais um foco de investimento da escola e de seus sujeitos. O que nos chama a atenção, a partir disso, é a disponibilidade desse grupo docente em investir nesse projeto, sua capacidade de geri-lo, e sua cumplicidade com a Instituição na qual está inserido.

Esse levantamento inicial nos apontou um caminho que pareceu promissor para realizar uma primeira leitura analítica dos dados coletados. Dessa forma, partimos para essa etapa de análise com a preocupação de melhor compreender as singularidades que permeiam essa Instituição, o seu grupo docente e as relações travadas entre eles.

3.2 PERFIL DO GRUPO: ABORDAGEM INICIAL

Com a aplicação do questionário (Anexo 1) para os professores ao início do processo da nossa coleta de dados, pretendíamos levantar algumas características desse grupo que pudessem nos indicar pistas sobre as relações consideradas nessa pesquisa: entre os sujeitos do grupo, entre este e a Instituição e entre o grupo e o projeto de feira de ciências.

Dos dezoito professores integrantes do grupo docente da Escola G em 2007, dezesseis nos devolveram o questionário respondido. A tabulação das quatro questões de múltipla escolha nos permitiu iniciar o reconhecimento de um breve perfil profissional e acadêmico desses docentes.

Quanto ao tempo de experiência na docência, verificamos que a maioria está na profissão docente há mais de seis anos, sendo que desses, sete lecionam entre seis e quinze anos, e cinco entre dezesseis e trinta anos. Os outros quatro professores possuem uma experiência menor, de no máximo cinco anos. Esses dados revelam que embora a Escola G possuísse a maioria de seu corpo docente com professores com mais de seis anos de experiência, também agrega professores menos experientes, sugerindo sua disponibilidade em incorporar profissionais ainda em fase mais inicial de carreira.

Em 2007 a Instituição mantinha seu quadro docente sem muitas alterações há cerca de três anos. O grau de informação que buscamos sobre a história da Escola G não nos permite tecer considerações mais fundamentadas a respeito da evolução de seu grupo docente ao longo dos 14 anos aqui considerados. Isso significa que apesar de utilizarmos o histórico desse período como fonte importante de suporte à análise do conjunto de nossos dados, restringimos nosso foco ao ano de 2007, e será sempre ao grupo de professores atuante nesse período que fazemos referência. Nesse sentido, nossa hipótese é que apesar das alterações ocorridas no corpo docente desde a fundação da escola, podemos afirmar que há ali presente um grupo que tem mantido características singulares, por sua vez determinantes na condução do trabalho realizado nessa Instituição.

Ao analisarmos o tempo de vínculo que cada sujeito possuía com a Instituição quando coletamos os dados, constatamos que onze professores mantinham contrato num período que variava entre três e treze anos, dois desde o momento da fundação, e por fim, dois professores que cumpriam seu primeiro ou segundo ano na escola. Isso nos revela uma minoria portadora de vínculos mais recentes, e uma maioria com tempo de vínculo bastante extenso.

Outro dado complementar é que a maioria dos professores, sendo 11 de 18, possuía vínculo exclusivo com a Escola G, o que é interessante ao considerarmos que não estamos tratando dos ciclos iniciais para os quais normalmente há um docente em tempo integral. Uma explicação possível é o fato de que a escola mantém, em geral, para uma mesma disciplina, um mesmo professor responsável para todas as séries do ensino fundamental II, e um professor responsável pelos três anos do ensino médio. Essa exclusividade deve ter reflexo importante na dedicação do professor à escola. Dos cinco docentes que afirmaram que iriam lecionar em outra

escola no ano de 2007, todos trabalhariam em apenas mais uma Instituição. Portanto, não tratamos aqui de uma realidade escolar marcada por professores divididos entre múltiplas Instituições e turnos de trabalho.

Por fim, procuramos conhecer o grau de inserção dos sujeitos em experiências com pesquisa acadêmica. A intenção era identificar sua maior ou menor proximidade com trabalhos dessa natureza. Partimos aqui do pressuposto que professores dispostos a investir em sua formação acadêmica, podem dar mais valor a projetos de ensino apoiados em metodologias de cunho investigativo, tal como o projeto da feira de ciências pretende. Apenas um deles afirmou nunca ter realizado qualquer tipo de pesquisa acadêmica, sendo que todos os outros já realizaram um ou mais trabalhos nesse sentido²⁶.

Quando perguntados sobre quais satisfações têm tido ao participar da realização da feira de ciências, os professores revelaram principalmente elementos vinculados ao desenvolvimento dos alunos. Ao contrário de nossa expectativa, uma abordagem aberta sobre a feira não suscitou manifestações significativas a respeito de satisfação com a experiência de participar do grupo docente empreendedor de tal projeto, nem com os possíveis aprendizados a serem agregados pelos professores. Tais enfoques estão presentes nos depoimentos, mas de maneira difusa.

Apresentamos na tabela a seguir (Figura 5) uma breve síntese das idéias expostas pelo grupo, como forma de pelo menos começarmos a compreender alguns dos significados que os professores associam ao projeto da feira e a caracterizar a dimensão do evento. Os elementos presentes nas respostas dadas puderam ser organizados com base em duas dimensões que, ao se referirem às satisfações dos professores com a feira de ciências, explicitam, ao mesmo tempo, as expectativas que têm, seja em relação à formação de seus alunos, seja em relação ao próprio desenvolvimento profissional.

26 Totalizando: três iniciações científicas, dez trabalhos de conclusão de curso, cinco mestrados, dois doutorados e cinco *Lato sensu*.

Dimensões e os elementos que as caracterizam	Nº de vezes presente no discurso ²⁷
Dimensão 1: Satisfações/Expectativas em relação aos alunos	
Maior implicação e prazer dos alunos com sua aprendizagem.	01
Aprender a trabalhar em grupo.	02
Aprender a sistematizar e expor seu conhecimento.	04
Melhoria na qualidade da produção discente a partir da maior proximidade com o professor.	07
Maior autonomia.	08
Apropriação de uma metodologia de pesquisa.	11
Superação da reprodução de conhecimento e ampliação do repertório intelectual.	11
Dimensão 2: Satisfações/Expectativas em relação ao próprio desenvolvimento profissional	
Sentir-se co-autor do trabalho dos alunos.	01
Aprender com o trabalho interdisciplinar.	02
Aprender com as discussões em reuniões pedagógicas.	03
Ampliação dos próprios conhecimentos.	04
Melhoria na prática docente a partir de maior proximidade com o aluno.	07

Figura 5: Satisfações apontadas pelos professores a respeito de sua experiência com a feira de ciências.

No entanto, apesar dos indícios recolhidos nesse levantamento preliminar revelarem-se insuficientes para avançar na compreensão do funcionamento desse grupo, eles contribuíram para orientar a elaboração das entrevistas e a definição dos entrevistados. Contamos, portanto, com as entrevistas e as reuniões para ampliar o campo de leitura sobre a realidade pesquisada.

²⁷ Esse número refere-se à quantidade total de vezes que um dado elemento surgiu no conjunto de respostas de todos os professores para a quinta questão do questionário. Portanto, não necessariamente tem-se um elemento sendo citado apenas uma vez para um mesmo professor, pois ele pode ter aparecido em diferentes momentos de um mesmo discurso.

3.3 ANÁLISE PRELIMINAR

Nosso interesse, a partir desse momento, é iniciar uma análise desse contexto escolar com base nas entrevistas realizadas com alguns dos professores. Conforme já mencionamos, contamos também com o permanente apoio da memória de uma das pesquisadoras que integrou o grupo durante os cinco anos em que lecionou na Escola G. Após reler diversas vezes a transcrição de cada entrevista com a preocupação de formular uma idéia acerca dos problemas que poderiam ser dali retirados, iniciamos a organização dessa primeira interpretação. Pretendemos com ela destacar os elementos que nos pareceram mais pertinentes na caracterização da escola, do grupo docente e de seu trabalho com a feira de ciências, ainda sem contar com o apoio de nenhum referencial teórico, tomando como fio condutor nossa principal questão de pesquisa: o que há nesse contexto escolar que favorece a existência e permanência de um grupo docente comprometido com uma construção curricular conjunta, apoiada em grande parte pelo projeto da feira de ciências? Fazemos a seguir, uma breve apresentação de cada um dos quatro entrevistados que tiveram seu discurso analisado.

O professor **Cícero** é um dos sócios-fundadores da escola. Leciona no ensino médio desde a fundação da Instituição e exerceu o cargo de coordenador pedagógico por um breve período. Desenvolve outras atividades profissionais além dessa, não possuindo dedicação exclusiva à Escola G. Conta com um tempo considerável de experiência na docência. Cícero acompanhou a decisão da fundação da escola e as diferentes etapas de sua história até o momento atual. Participa da feira de ciências como professor-orientador.

Já o professor **Carlos** nos traz uma experiência muito distinta. Chegou à Escola G há apenas dois anos, e sua experiência com o magistério não completara uma década. É responsável por um dos cursos do EM, apesar de ter lecionado em outros ciclos por um breve período. Também participa da feira de ciências como professor-orientador, e revela em seu discurso um forte e crescente envolvimento com a escola e com o evento.

Rubem é outro sócio-fundador do colégio e se dedica exclusivamente a esse trabalho desde o seu primeiro ano. A partir de um desafio proposto pelo grupo fundador, assumiu a Direção da escola, sendo a principal função que lá exerce até hoje; era sua primeira experiência numa área escolar administrativa. Na feira, não é orientador de alunos, mas fornece o incentivo e apoios necessários ao processo todos os anos, além de participar das discussões junto aos professores.

Sarah traçou um longo caminho nessa Instituição, encerrado ao final do 1º semestre de 2007, quando decidiu não continuar na coordenação dos ensinos fundamental e médio; isso ocorreu no ano de nossa coleta de dados. Ela chegou logo nos primeiros anos da escola, percorreu diferentes séries como professora, foi convidada a assumir a coordenação pedagógica em 2003, e permaneceu exclusivamente nesse cargo também com a responsabilidade de coordenar a feira de ciências, até o momento de sua saída. Atualmente integra a sociedade da escola, mantendo um vínculo à Instituição por essa via. Atuou intensamente no projeto da feira, chegando a revelar momentos de liderança mesmo antes de se tornar coordenadora do evento.

Qual é a singularidade dessa escola e de seu grupo docente?

Conforme já mencionamos nesse texto, foi ao longo de minha experiência de trabalho na Escola G, que surgiu o interesse pela investigação desse grupo de professores em particular. Mesmo sem compreender exatamente o que nesse contexto se configurava como uma problemática a ser investigada, me chamava atenção a maneira como os professores estabeleciam suas discussões, conduziam seu trabalho, se relacionavam entre si e com a Instituição. Nesse sentido, algo que acentuava minha impressão de que eu vivia ali uma experiência educacional ímpar, era notar a forma diluída pela qual a hierarquia se estabelecia; era como se a habitual demarcação de papéis, funções e poderes ficasse menos evidenciada, e resultasse por contribuir para a conformação grupal. Noutras palavras, tratava-se de uma escola onde parecia haver um grupo de professores capaz de manter um trabalho coletivo.

Carlos faz referência à idéia do grupo ao apontar a existência de uma tarefa; em sua visão, a união desses sujeitos se dá para além de uma questão de conformação física, mas sim, mediante um foco comum de trabalho.

Eu também trabalhei em outras escolas e pela via da comparação eu percebo que aqui existe um grupo. Um grupo que estabelece metas conjuntas, e faz avaliações conjuntas, e trabalha em conjunto para chegar e atingir objetivos. Então é um grupo estabelecido. Não é só um amontoado de pessoas, num mesmo espaço, num mesmo tempo.

Num outro momento, quando se referiu à sua chegada na escola, revela uma característica interessante acerca da receptividade do grupo a novos membros.

Apesar de eu ter entrado [na escola] ano passado, em momento algum eu me senti perdido em relação a esse processo [da feira]. Eu também me senti participante (...) O sujeito novo tem a possibilidade de questionar, de botar em dúvida algumas coisas, de sugerir coisas.

Os professores possuem uma forte imagem de que a escola configura-se num espaço de elaboração e responsabilidade coletiva, e, mais do que isso depende disso para existir. Cícero é contundente quanto a isso.

Porque é o que eu falo: a feira, a Escola G, não se fazem em cima de uma pessoa. (...) A responsabilidade coletiva é determinante para a continuidade do projeto. Quando o projeto ficar direcionado a uma pessoa (...), a escola tende a desaparecer.

Em movimentos descentralizados o grupo está em evidência ao investir continuamente no projeto de feira, ou podemos dizer, de escola. Ao longo da pesquisa percebemos que é difícil delimitarmos uma fronteira tão clara entre o trabalho direcionado à feira ou à escola mais amplamente dita; os investimentos se mesclam.

Sarah, coordenadora (da feira, do EFII e do EM), também reconhece a autonomia do grupo, seu potencial propositivo e gestor.

(...) Essa discussão sobre avaliação [da feira] que a gente teve ontem é uma discussão que não partiu de mim, partiu dos professores a partir de uma avaliação que se teve do ano passado. Então eu acho que hoje é um perfil de grupo (...).

Nessa mesma perspectiva, Rubem parece confirmar o papel singular da postura e do trabalho desse grupo docente.

Então eu acho que quem consegue dar essa situação mesmo [a identidade da feira] são os educadores e as suas discussões, os seus eventuais conflitos. É lógico que o coordenador ele pega tudo isso e sistematiza, organiza, cria caminhos, acho que isso é um papel fundamental. Mas se você não tivesse aquelas opiniões de sustentação, as reflexões, e tudo isso....

Portanto, vemos a identidade da feira, ou da escola, fortemente vinculada às características do grupo condutor do trabalho institucional, principalmente por seu caráter coletivo e atuante.

Há ainda uma característica importante nesse grupo, que é a sua capacidade de suportar críticas e diferenças internas. Cícero expõe com clareza:

Eu acho que mesmo assim, a escola acontece dentro desses pressupostos da discussão e de uma proposição coletiva”, e não tem receio de afirmar: “Mesmo que esse coletivo não seja a totalidade.

Portanto, certa heterogeneidade é identificada e suportada pelo grupo. Rubem, por exemplo, diz que nem todos os professores possuem o mesmo envolvimento com a feira de ciências.

Eu acho que tem alguns que têm o prazer maior [em participar da feira], tem envolvimento maior (...). Então depende muito, eu acho que boa parte se mobiliza sim, mas não todos.

Isso parece reforçar não apenas a presença de um grupo, mas indicar que sua formação não é recente, nem sua natureza frágil; isto é, se pudéssemos nos referir a graus de maturidade e desenvolvimento em grupos, este seria um grupo maduro, que não se desestrutura perante a diversidade de opiniões ou de formas de investimento de seus integrantes.

Considerando essa configuração, iniciamos uma reflexão acerca das possíveis origens desse grupo, e nos deparamos com uma questão interessante: a história da origem da escola é uma marca presente, ela permeia os discursos desse grupo, o que parece revelar que os sujeitos lhe atribuem algum significado importante. Um primeiro passo seria compreender qual é a marca associada a essa história, e posteriormente verificar se ela possui alguma influência na caracterização desse grupo docente.

Destacamos dois pontos que parecem fundamentais sobre o surgimento da escola, encontrados logo ao início da entrevista com Rubem, ao ser questionado sobre a opção da escola em introduzir a feira de ciências como um projeto curricular já em seu primeiro ano. Ele primeiramente nos revela um movimento coletivo

bastante forte no grupo de sócios fundadores, o qual se mobiliza no sentido de concretizar um novo projeto.

Quer dizer, nos outros locais onde nós trabalhávamos [refere-se aos sócios fundadores], as coisas eram muito pontuais. E as dificuldades iam crescendo. Quando você fazia uma proposta, você esbarrava em dificuldades, quando se trocava, por exemplo, uma coordenação, e a coordenação não acreditava em seu trabalho. O trabalho que eu falo é o trabalho do grupo que acabou dando origem ao colégio. E isso acabou gerando uma certa frustração. Então nós entendíamos que todos os projetos poderiam ter uma conveniência, poderiam ser aplicados dentro do nosso próprio espaço.

Isto é, não se trata apenas de uma mobilização coletiva, mas de um grupo que valoriza a responsabilidade desse coletivo, sua capacidade criativa e produtiva, sua competência; juntos esperam produzir algo novo, melhor e de todos.

Em seguida, Rubem nos mostra como a idéia da autoria²⁸ se destaca nesse momento.

Aí nós [fundadores] viemos para cá. Estava posto que a feira de ciências era um dos elementos mais fortes da autoria para a gente. Nós tínhamos que entrar com a feira de ciências com a nossa cara, com o mergulho de autoria.

É essa pilastra também que ressurge com freqüência destacada em seu discurso, ao longo de sua entrevista, evidenciando o valor que lhe é atribuído.

Portanto, identificamos nesse momento de fundação da escola, o estabelecimento de um marco que parece decisivo para a história dessa Instituição: a ocorrência de uma convocação para a constituição de uma escola a partir dos pressupostos da **autoria** e da **coletividade**. Mas o alcance de uma convocação como essa depende de sua resistência ao tempo e à permeabilidade do corpo docente.

Indícios desse marco também estiveram presentes nos depoimentos dos professores pertencentes a essa Instituição, bem como no trabalho que realizam. Encontramos em todos os casos alguma referência a esses pressupostos, mostrando como são valorizados por esses sujeitos, ou como têm balizado suas ações.

Cícero refere-se à condução coletiva do projeto pedagógico ao analisar a estrutura do poder na escola.

Ou seja, a questão hierárquica na Escola G, em termos pedagógicos, é muito diluída. Isso faz com que o grupo tenha importância... O poder, ele é educativo, ele é o poder do educador, e não o poder do diretor, da Coordenação, o poder do dono, do sócio, essas coisas. O poder está vinculado à proposta pedagógica.

Numa fala de Rubem direcionada à feira, quando questionado sobre quais ganhos acredita que os professores têm ao participar desse projeto, ele ressalta a autoria.

A grande vantagem é se inserir num projeto de autoria, de

28 Lembramos que o termo 'autoria' é sempre utilizado no sentido proposto na pilastra da autoria, inclusive no projeto pedagógico da escola.

ver resultados concretos na sua ação de educador. Resultados financeiros eu acho que há pouquíssimos²⁹. Não acho que o professor vai por aí. (...) Eu acho que é a grande vontade dele de se colocar frente ao projeto e de sentir que interferiu em sua construção.

Estar à frente de um projeto educacional que estimula a autoria dos alunos, (re) elaborando-o constantemente junto ao grupo docente, tomando decisões e por elas se responsabilizando, nos é revelado quase que como o maior valor da ação de um professor.

A autoria também é citada com frequência por Sarah.

Você pode ser autor de qualquer coisa e não marcar. Então você pode ser rigoroso, fazendo uma atividade chata, se frustrar, etc, e ser autor de uma coisa que fica marcada, que está nos anais da SBPC³⁰. (...) É mais difícil fazer o que a gente faz hoje, porque a perspectiva do retorno, o retorno prazeroso dá muito trabalho, enquanto que lá [na feira performática] era uma coisa imediata.

Aqui ela faz referência ao investimento dos professores nas mudanças que julgaram necessárias ao modelo da feira de ciências, buscando garantir maior aproximação com um projeto de autoria. A importância que conferem a isso pode ser notada pelas dificuldades que enfrentaram (e ainda enfrentam) com os alunos que resistiam às mudanças, e ao fato de sustentarem as reformulações apesar da percepção de que caminhavam no sentido de um trabalho mais complexo e muitas vezes menos prazeroso.

Numa outra fala, Sarah nos esclarece que a autoria não é apenas direcionada aos alunos, mas também valorizada para o educador.

Quando você [professor] discute a feira de ciências, o tema, a avaliação, as etapas metodológicas, de alguma forma você também está sendo autor. E mesmo quando você é um orientador, você também é autor.

Nessa mesma perspectiva, Carlos fala a respeito da participação dos professores na elaboração curricular.

Quando o processo [de elaboração do projeto da feira] está ativo, você acaba participando dele, vamos dizer, construindo, então não é alguma coisa que vem de forma impositiva sobre os pequenos elementos que compõem esse grupo de professores.

Encontramos, portanto, uma confirmação de que a convocação instituída pelo grupo-fundador é traduzida numa cultura escolar, isto é, funda uma tradição que está alicerçada à autoria e à coletividade. A identificação dos sujeitos a essa cultura é propulsora do trabalho nessa escola, e sugere o fortalecimento dos vínculos ali estabelecidos.

29 Gostaríamos de destacar o fato ao qual essa fala se vincula, pois é um dado importante a ser considerado nessa investigação: Rubem afirma que não julga pertinente vincular os investimentos feitos pelos professores na feira de ciências a um ganho financeiro, pois de fato não há praticamente uma remuneração específica prevista para esse fim. Portanto, não trabalhamos com a evidência de que a forma do grupo docente se organizar e atuar tenha origem num estímulo financeiro.

30 SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Procuramos a seguir melhor compreender o papel da feira de ciências na consolidação dessa cultura escolar e na sustentação dos vínculos entre os sujeitos e com a Instituição, pois vários dos indícios trazidos pelos depoimentos dos profissionais da escola indicam que o projeto da feira tem um papel preponderante nesses aspectos.

De que forma a feira de ciências contribui com a consolidação dessa cultura escolar?

A feira de ciências conforme pretendemos demonstrar até o momento consolidou-se como um projeto de natureza cada vez mais coletiva e autoral, resultado das demandas originadas no interior do próprio grupo docente. Para constatar isso, basta realizarmos uma breve análise sobre sua estrutura e alguns dos objetivos que ela sustenta. Com isso, poderemos também compreender melhor por que o projeto da feira criou um espaço diferenciado de formação dentro da escola.

Não há outro projeto ou evento escolar no qual todos os professores estejam sempre incluídos e trabalhando juntos ao decorrer de um longo período. Sarah refere-se a essa característica ao retomar sua trajetória na feira, lembrando a época na qual os alunos escolhiam o professor que desejavam como orientador, o que resultava na exclusão de alguns.

Então, o primeiro ano que eu entrei [na escola] eu tinha um grupo em que eu era co-orientadora. No segundo ano eu não tinha. E daí de repente o Cícero estava com quatro, porque ele era um professor querido, então todo mundo queria ele por perto! (...) Depois, essa coisa de que todo mundo tem que orientar algum trabalho... Acho que quando você estava já era assim, né? Todo mundo orientava pelo menos um.

Sua fala refere-se a um momento de passagem quando o próprio grupo docente insatisfeito decidiu que a inclusão de todos seria fundamental. Para isso, retirou o antigo poder de escolha dos alunos acerca de seu orientador, os quais poderiam apenas sugerir nomes; a decisão final sobre a orientação passava a ser encargo do grupo de professores, que ganhava então maior controle sobre o processo. Isso, por sua vez, resultou no aumento da participação e da responsabilidade de cada docente e na integração do grupo.

Cícero nos revela outro exemplo significativo que reforça a coletividade vinculada à feira, citando a importância que confere ao trabalho coletivo na feira como fortalecedor do próprio grupo.

(...) [A feira] Faz com que, em determinados momentos, a gente tenha que trabalhar de forma conjunta (...) Então eu vejo na feira um momento que faz com que o grupo se torne mais forte, porque necessita que o grupo se torne forte para dar conta das necessidades que a feira coloca.

O grupo é tido como ponto de apoio fundamental para enfrentar os desafios, e sustentar o trabalho pretendido.

Com a intenção de garantir que cada vez mais seus objetivos educacionais fossem atingidos, dentre eles o desenvolvimento da *pilastra da autoria*, os

professores foram aprimorando estruturalmente a feira de ciências, sempre a partir de decisões coletivamente acertadas. É importante ressaltar o apoio que o grupo recebeu da Instituição para implementar cada uma das sugestões acordadas.

Numa consulta aos depoimentos dos entrevistados, não é difícil percebermos que os professores reconhecem benefícios trazidos por essa crescente complexidade estrutural assumida pela feira. Um deles é citado por Sarah, que critica a época em que a escola ainda não havia estabelecido um período diário na grade curricular para o trabalho dos grupos de alunos, junto a seus orientadores e co-orientadores.

[No início] *Não tinha organização do horário pra feira. O que acontecia é que na última semana os caras ficavam loucos... O professor não tinha controle do que estava acontecendo com a pesquisa.*

Portanto, sua crítica direciona-se à falta de diretividade do processo de ensino. Carlos segue nessa linha, apontando a dissonância desse evento em relação aos outros da escola³¹.

(...) a feira de ciências é muito mais estruturada e ganha às vezes mais espaço do que outras atividades do colégio. Então dá a impressão de que ela tem uma finalidade muito mais efetiva. Eu acho que não, acho que ela só tem essa finalidade mais clara, mais evidente, enquanto outras não têm, e por isso elas não crescem. Por que não cresce? Talvez também porque não seja discutido.

Com objetivos que parecem ser mais claros, mais afinados coletivamente e com a frequência das discussões geradas pelos professores em torno da feira, ela é apontada como um projeto “vivo” e em crescimento.

Essa é uma imagem bastante forte encontrada frequentemente no discurso dos professores, de forma mais ou menos explícita: a imagem de um projeto em movimento. O projeto de escola e de feira de ciências são permanentemente focos de investimentos dos professores, o que é visto pelas diversas mudanças arquitetadas em busca de desenvolvimento. Podemos afirmar que os sujeitos e seu projeto educacional estão num processo de formação recíproca e contínua, o que só é possível nesse grupo, pois ele é capaz de expressar e direcionar suas insatisfações, críticas e auto-críticas, que por sua vez têm sido mobilizadoras de suas reflexões e ações.

Queremos chamar atenção para a importância desse fenômeno, pois numa escola, quando a insatisfação permanece no plano individual e genérico, dificilmente é geradora de mudança; ela necessita tornar-se um foco reflexivo de um grupo de educadores capaz de enfrentá-la. O mesmo ocorrerá caso os sujeitos não se desloquem dela, isto é, permaneçam numa atitude diagnóstica que não resulte numa (re)ação. Referimo-nos, por exemplo, àqueles professores que repetem com frequência a mesma queixa, sem no entanto se implicarem com o problema identificado, avaliando sua responsabilidade sobre ele e possibilidade de interferência.

31 É importante esclarecer que, nesse trabalho, sempre que o termo “a escola” aparecer, fazemos referência apenas às séries do ensino fundamental II e do ensino médio. Isso porque o 1º ao 6º ano do ensino fundamental não participam dessa feira de ciências, e possuem projetos próprios, sob a condução de outra coordenadora.

Cícero nos revela com clareza essa marca do grupo docente da Escola G.

Veja bem, o que eu aprendi no G é que a insatisfação ela nunca é de uma pessoa, nunca é de alguém que está num cargo, então não é de Direção, de Coordenação, mas é de um grupo de educadores e de pessoas que estão preocupados com o processo de ensino-aprendizagem. Então uma transformação nunca é responsabilidade de uma pessoa, mesmo quando tinha o Ademir³² aqui que era uma figura expoente no grupo nesse sentido de pensar. Ele não pensava sozinho, era sempre um grupo de pessoas que estava inquieto, e que queria coisas novas para a escola.

Retomando a questão da hierarquia diluída presente nessa escola, à qual nos referimos anteriormente, vemos que aparece novamente nesse contexto da expressão e condução das insatisfações dos professores. Parece não haver fatores de interferência nem externos nem internos que inibam essa expressão no e do grupo.

É a partir dessa postura que vemos a construção da feira de ciências, conforme nos indica Rubem, ao tratar da mudança proposta pelos professores para o nome da feira em 2003.

(...) porque se chamava Feira de Ciências, Artes e Cultura. Criamos, digamos, não é que criamos. Acabou resultando na separação, 'Artes e Cultura' ficaria para um outro momento. E que aí a gente aprofundou, é o processo em que nós estamos até hoje, nós aprofundamos essa idéia da feira de ciências como elemento mesmo de rigor científico, de uma metodologia mais apurada.

Mudar o nome significava repensar obviamente os objetivos, o modelo e as prioridades do evento. A intenção era chegar a um formato que contemplasse mais a autoria dos alunos, sob uma produção de metodologia mais rigorosa, pautada na relação com o conhecimento. Na abordagem que Sarah faz acerca desse assunto, notamos a referência a um processo longo, sustentado por todo o grupo.

(...) E como você também não tem parâmetro de produção, você não tem parâmetro de avaliação, não tem objetivo. Então ficava meio nebuloso [referindo-se à época da 'Feira de Ciências, Artes e Cultura', predominantemente performática e sem um manual que definisse critérios comuns de trabalho]. (...) Daí começou-se a discutir a questão 'forma e conteúdo, forma também é conteúdo', tinha umas discussões assim, um tanto filosóficas, que no momento não levaram a muita coisa, mas que aos poucos foi se construindo para o modelo [de feira] que é hoje.

Conforme temos a intenção de mostrar ao longo da retomada dos dados que vimos traçando, a história desse grupo caracteriza-se pela capacidade de traduzir insatisfações em momentos coletivos geradores de mudanças no projeto em termos de suas estratégias de condução e sustentação.

32 Sócio-fundador, ex-professor da escola, professor da Faculdade de Educação da USP, atua como permanente "consultor" para a Escola G na proposição e condução de temáticas a serem debatidas, e na análise de situações problemáticas específicas a serem enfrentadas com certo grupo-sala.

Há um dado importante que deve ser considerado em conjunto ao que acabamos de dizer. Observamos que toda a mobilização assumida por esse grupo ocorre num espaço onde a criatividade é permitida e exercitada. Referimo-nos ao espaço dessa feira, nessa escola, o qual se constitui a partir dos questionamentos que os sujeitos se fazem acerca de suas necessidades; eles não parecem se unir nem trabalhar para atender à expectativas alheias, mas pelo contrário, nos mostram indícios de que prestam conta principalmente às suas próprias demandas. A feira de ciências vem se mostrando como um local especialmente estimulante do ato criativo do professor, diferenciando-se enormemente da realidade de outras escolas, e até mesmo apresentando alguma diferença em relação a outros espaços da própria Escola G.

A criação e a busca por aprimoramento não seriam possíveis caso o projeto fosse compreendido como estático, um conjunto de regras e condutas a serem reproduzidas a cada ano por executores competentes. Carlos revela esse caráter fundamental da feira.

(...) Eu acho que isso [intenção de desenvolver o projeto] faz parte para manter o processo sempre ativo. Ele não é um regimento fechado, estabelecido, que deve ser seguido ou não. Eu acho que se fosse assim daria essa permissão, o sujeito poderia não seguir o processo (...).

Portanto, o fato do projeto não ser algo imposto como acabado, unido às características dos professores e da Instituição, tem favorecido sua transformação e os investimentos realizados.

Se a tendência tem sido a manutenção dos investimentos no projeto da feira ao longo dos anos, e expusemos dois fatores como tendo fundamental papel nesse movimento – a possibilidade de criar e transformar –, há ainda outro fator encontrado nos depoimentos docentes que é o valor que atribuem aos benefícios creditados à feira de ciências. Cícero aborda a reciprocidade dos ganhos para professores e escola.

O professor cresce com a escola e a escola cresce com o professor. Eu acho que isso é visível ao longo do tempo. Quantos professores inexperientes que vieram para cá, e que são responsáveis pela construção dessa proposta coletiva?

Carlos, apesar de sua breve experiência na escola, observa:

Porque estou aqui há dois anos e eu percebo que de um ano para outro houve uma mudança e houve evolução [da feira] em alguns aspectos. (...).

E na seqüência, considera ganhos em diversos aspectos, como para a formação individual, para a coesão do grupo docente, para a qualidade do projeto da feira e para o aprendizado dos alunos.

(...) Eu acho que isso [participar do projeto de feira] vem me ajudando, como eu falei, é tudo uma relação muito dinâmica, de como isso me fortalece enquanto profissional, o processo em si da feira, o processo de discussões da feira me fortalece também,

ajuda a fortalecer o grupo, ajuda a fortalecer a feira. E isso vai resultar em alguma coisa para o aluno, o que vai ser bom porque o aluno vai confiar mais no meu trabalho (...).

Rubem, por sua vez, dá destaque ao aspecto do desenvolvimento profissional. *Com todo o repertório que o professor tem que se deparar, com todas as articulações que ele tem que fazer para lidar com os elementos presentes na feira, com todas as habilidades que ele tem que desenvolver, habilidades inclusive pertencentes ao campo da sociabilidade, dessas relações todas, eu acho que ele se prepara muito enquanto educador.*

Enfim, certamente essa leitura do projeto da feira como gerador de múltiplos benefícios é um dos motores da prática docente.

A feira com sua maior extensão temporal para o trabalho e com a inclusão de todos os professores tem sido um espaço diferenciado na escola, ao que tange a viabilização de um processo mais contínuo de reflexão, debate e experimentação do ato educativo, e a reafirmação da visão de educação como ato coletivo. Esse quadro inicial nos permite analisar que a feira de ciências possui, portanto, papel importante na consolidação da cultura escolar vigente, que é reafirmada ao longo do próprio movimento de elaboração permanente do projeto. É possível perceber a valorização da coletividade e da autoria em se tratando tanto dos meios quanto dos fins relativos ao projeto da feira.

Podemos, assim, admitir que os sujeitos, as relações que mantêm entre si e com a Instituição são atravessadas por essa cultura. Cícero traz um bom exemplo desse intrincado contexto de relações, quando ao falar do projeto da feira, o faz necessariamente junto às suas considerações sobre a escola e os professores.

Eu não consigo descaracterizar ou isolar a feira do projeto pedagógico. (...) Então eu sinto que a feira é diferente dos outros por não ser pontual. Quer dizer, uma feira de livros é pontual... Por exemplo, a festa junina é pontual. Mas a feira de ciências não. Ela é um procedimento do projeto pedagógico, que está vinculado às necessidades de ensino e aprendizagem que a educação nos coloca.

Sugerimos que nesse grupo e nessa Instituição os vínculos ocorrem a partir de um elevado grau de identificação proporcionado pela cultura vigente, que está atrelada à busca de um determinado modelo educacional e profissional. Essa afinidade é abordada por Rubem numa referência sobre a feira, conseqüentemente atrelada ao projeto que possuem de escola.

Eu acho que nós já passamos da fase que me preocupava, que era a fase das divergências sobre os rumos.

Isto é, acreditamos que esses dois modelos ali partilhados atuam como ponto de referência necessário à ocorrência das identificações, reveladas por semelhanças presentes tanto no discurso institucional como no discurso docente: sobre o profissional que aspiram e imaginam ser, sobre a escola que aspiram e imaginam construir. Cícero nos revela que, o grupo não apenas deve estruturar seu discurso e

prática a partir desses modelos educacional e profissional específicos, como deve exercer papel fundamental na constituição de um modelo de referência para os alunos.

A questão da diretividade eu acho fundamental, porque você propor diretividade é você assumir a autoridade do processo educativo. E cabe ao professor a autoridade do processo educativo. O processo educativo, ele não cabe a qualquer um. (...) O aluno quer segurança, o aluno busca pressupostos paradigmáticos. Quer dizer, busca modelos, ele busca espelhos. E a gente tem que ter essa noção, tem que servir para isso. É o que eu falei, se não servir para isso vai vender pastel na feira.

Procuramos ao longo de todo o capítulo três explicitar alguns dos principais traços ilustrativos desses modelos comuns (educacional e profissional), supostamente norteadores das ações dos professores e da postura institucional, e que também atuam na coesão grupal.

CAPÍTULO 4

Aprofundando a leitura dos dados com referencial teórico de análise

Conforme afirmamos anteriormente, com essa segunda etapa da análise pretendemos iluminar nosso campo de investigação a partir de determinados suportes teóricos, os quais acreditamos nos terem permitido algum avanço ao que diz respeito à construção de conhecimento sobre Coletivo Docente e Formação de Professores.

Os referenciais teóricos utilizados situam-se no campo da psicanálise, e circunscrevem-se principalmente a algumas teorias e conceitos forjados pelos seguintes autores: W. R. Bion, S. Freud, J. Lacan e R. Kaës. Escolhemos Bion pelas singularidades de sua teoria sobre os grupos, que nos auxilia a traçar uma caracterização mais geral do grupo docente da Escola G e nos permite justificar porque o designamos predominantemente como um *grupo de trabalho*. Após essa leitura permitida por Bion, Lacan e Freud nos trazem uma contribuição fundamental com suas discussões sobre o *ideal do eu* e o *eu ideal*, para aprofundar a análise das relações mantidas pelo grupo docente com o projeto de feira de ciências e com a Instituição. Articulando-se a essa análise dos ideais constituintes do grupo docente, Kaës nos possibilita dar um passo adiante, ao utilizarmos o conceito de *intermediário* para melhor explicar a coesão do grupo.

Ao longo do capítulo, pretendemos elucidar as contribuições específicas que obtivemos com cada autor. Para tanto, o texto foi estruturado de forma que junto à análise dos dados desenvolvida a partir de determinado referencial teórico, fornecemos as explicações que julgamos necessárias sobre tal referencial. Assim, espera-se que o leitor possa compreender tanto as razões de nossas escolhas teóricas, como os avanços que elas nos permitiram obter em nossa investigação.

4.1 INTEGRAÇÃO EM TORNO DA REALIZAÇÃO DE UMA TAREFA OBJETIVA: A CONFIGURAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO

A primeira necessidade que nos parece premente ao retomarmos a análise preliminar realizada no capítulo anterior, é melhor situar as razões pelas quais apontamos o grupo docente da Escola G como um caso promissor para uma investigação. Ao longo dessa dissertação procuramos apresentar uma densa caracterização das singularidades que permeiam a estrutura e o funcionamento desse grupo de professores. Sem incorrerem em repetições desnecessárias, destacamos novamente um de seus aspectos, para o qual Bion (1975) nos traz um precioso auxílio analítico: a capacidade desse grupo docente de se manter coeso e ativo na execução daquilo que considera ser a sua tarefa.

Bion, ao pesquisar grupos terapêuticos traça uma teoria, que apesar de apresentar semelhanças com os trabalhos de Freud, Le Bon e McDougall sobre o tema dos grupos humanos, em muitos pontos se distancia deles. O autor tece contribuições que nos ajudam a compreender as diferentes formações grupais, quanto à vontade de um grupo, à sua dinâmica, aos conflitos existentes entre os

desejos do indivíduo e a mentalidade do grupo, assim como a adequação da função do líder nessas formações. Seu trabalho se destaca pela capacidade de dialogar com teorias anteriores e de apresentar avanços na leitura do aparente caos constituinte da multiplicidade de expressões dos grupos humanos, organizando-o em algumas poucas estruturas consideradas por ele como fenômenos fundamentais de estados dos grupos.

Não nos interessa, para a realização de nossa pesquisa, retomar todos os pontos que estruturam a teoria de Bion para os grupos, nem as sínteses que o autor trava ao compará-la com as teorias de outros autores. O que pretendemos é realizar uma breve explanação da maneira como ele classifica e compreende as formações grupais, com a perspectiva de retratar a maneira como nós analisamos³³ a organização do grupo docente da Escola G.

Ao abordar os grupos, Bion postula a existência de uma mentalidade grupal de fundo comum, que se distingue da diversidade de pensamentos estruturante das mentalidades individuais. Na mentalidade grupal se expressam as contribuições, os impulsos e a busca pela satisfação de certos desejos que tomam contornos semelhantes. Essa idéia reforça a afirmação realizada por tantos autores de que um grupo é um fenômeno absolutamente distinto da somatória das características individuais de cada um de seus membros. No grupo os sujeitos experimentam sentimentos e apresentam posturas exclusivas dessa situação, e assim devem ser compreendidos.

Fato importante a ser considerado é que o juízo que os indivíduos fazem a respeito do grupo que integram, possui influência significativa no sentido do florescimento ou da decadência da vida social de seu grupo. Voltando-nos ao caso da Escola G, apesar dos indivíduos serem capazes de reconhecer a existência de problemas tanto no grupo como no trabalho que engendram, seu discurso é marcado principalmente pela valorização de ambos. Dessa forma, a auto-imagem 'positiva' que o grupo docente é capaz de produzir, atua possivelmente como um dos fatores que contribuem para a manutenção da qualidade de suas relações interpessoais e conseqüentemente do trabalho empreendido. Essa abordagem sobre as razões que supostamente explicam a coesão do grupo e sua capacidade de trabalho será o foco da discussão tabulada ao longo de todo esse capítulo. Portanto, nos referimos a ele nesse momento em caráter ainda superficial, mas para já começar a pontuar que a maneira como os sujeitos vêem seu grupo demarca alguma importância na força daquilo que produzem.

Para Bion os grupos comportam uma dualidade, pois neles co-existem duas forças de natureza quase que antagônica: uma move os indivíduos em direção aos esforços necessários para manter o que denomina de estrutura refinada do grupo, responsável pela continuidade do trabalho que devem realizar; outra os move em sentido oposto, em que a recusa ao processo de amadurecimento do grupo submete os indivíduos a sentimentos que paralisam o desenvolvimento e o trabalho. Quando um grupo opera em acordo com o primeiro sentido, é denominado de grupo refinado ou *grupo de trabalho*, já quando opera com base no segundo, é chamado de *grupo de suposição básica* (ou grupo básico). A seguir, teceremos explicações mais detalhadas

33 Realizamos a análise de um grupo a partir da leitura da dinâmica que ele estabelece. As expressões perceptíveis atuam como ponto de partida para as generalizações que caracterizam todo o grupo, posto que as lideranças recebidas não foram contestadas. Bion refere-se a esse procedimento de caracterização do grupo como um apoio em provas negativas (Bion, 1975, p.50).

sobre essas diferentes formações grupais, e sobre como as analisamos no caso do grupo docente da Escola G.

No caso do *grupo de trabalho*, os indivíduos estão reunidos com o objetivo de cumprir uma tarefa específica, movidos, sobretudo, pela cooperação entre seus membros na execução dessa tarefa objetiva. Esse tipo de grupo é convocado à sua tarefa sempre ciente de que será de sua experiência que derivará a sua aprendizagem para a condução do trabalho pretendido, o que por sua vez representa um valor para o grupo; é a tarefa objetiva que pauta a sua ação, e é dessa forma que expressam o reconhecimento da necessidade de seu desenvolvimento.

Já num *grupo de suposição básica*, qualquer estímulo ao desenvolvimento defronta-se com uma reação hostil de seus membros. A suposição básica³⁴ do grupo estabelece um conflito com a idéia do grupo de trabalho, visto que os indivíduos de um grupo básico opõem-se à idéia de que estão reunidos com uma finalidade relacionada a uma tarefa objetiva. Nessas ocasiões é comum a paralisia do desenvolvimento do grupo de trabalho. Bion afirma que “(...) a mentalidade de suposição básica não se presta à tradução em ação, uma vez que a ação, para manter contato com a realidade, exige a função do grupo de trabalho” (Bion, 1975, p.145).

Portanto, é importante considerar que os objetivos de um grupo de trabalho podem ser, por hora, desviados por uma suposição básica, mas que logo em seguida ele poderá retornar à sua tarefa objetiva dependendo de sua capacidade de administrar a suposição básica operante.

Conforme acabamos de ver, apesar do grupo de trabalho manter a sua função inalterada, a suposição básica que o impregna pode mudar freqüentemente. Essas suposições podem ser de três tipos: as formadoras do *grupo de luta e fuga*, do *grupo de dependência* e do *grupo de acasalamento*. Todas possuem em comum o fato já mencionado de impedirem a realização de qualquer tarefa objetiva e o amadurecimento do grupo.

No *grupo de luta e fuga*, a suposição refere-se à crença de que a reunião do grupo tem como finalidade lutar contra alguma coisa ou dela fugir; essa ‘coisa’ pode ser alguém ou alguma idéia que representa uma ameaça ao grupo. O líder será o indivíduo capaz de mobilizar o grupo para o ataque ou para a fuga. Centrados em tal suposição, o grupo mantém-se distante das articulações necessárias em torno de sua tarefa objetiva, que por isso não se realiza.

O *grupo de dependência* exaltarà uma pessoa (ou idéia) que representará o seu líder, e acredita que sua proteção e nutrição dependem desse indivíduo (ou idéia). Sendo assim, qualquer suposto benefício sentido será atribuído ao líder, nunca ao próprio grupo, incapaz de atuar cooperativamente no sentido de qualquer realização. O fato de que poderiam contribuir entre si não é um valor, e suas relações interpessoais são marcadas por enorme imaturidade e ineficiência quanto à tarefa objetiva.

No *grupo de acasalamento* o líder é uma pessoa ou uma idéia que salvará o grupo, dentro da perspectiva de que há uma esperança de resolução futura para os problemas atuais. Notamos que há um caráter messiânico em toda a aposta que é feita nessa esperança. Esse sentimento aparentemente projetado para o futuro é na verdade a marca permanente do presente, visto que sua expectativa nunca se realizará.

34 O leitor encontrará logo a seguir uma explicação acerca dos tipos de suposição básica que podem atuar sobre um grupo, o que auxilia a compreensão do porquê o foco na tarefa objetiva é perdido.

É importante notarmos que Bion não afirma ser a cooperação uma característica exclusiva do grupo refinado, mas que pelo contrário, ela aparece em todos os tipos de grupo, alterando, no entanto, a sua forma de expressão. Se no grupo refinado ela atua na interação entre seus membros para auxiliar a condução da tarefa objetiva, nos grupos básicos a cooperação ganha o nome de valência, e significa “(...) a presteza do indivíduo em entrar em combinação com o grupo na elaboração das suposições básicas e em atuar segundo elas” (Bion, 1975, p.105). Portanto, a cooperação nesses casos atua no sentido da manutenção e não da transformação, como nos grupos refinados.

Uma das diferenças significativas entre um grupo refinado e um grupo básico, é que apenas o primeiro comporta a distintividade de seus membros. Nesse caso, a consciência de sua distintividade individual não resulta na perda do caráter coesivo do grupo, ao contrário do que ocorre com os grupos básicos, nos quais os indivíduos aparentemente se mesclam sob a égide dos sentimentos ligados à sua suposição básica, tida como a principal “personagem” responsável pela sobrevivência do grupo. Considerando esse ponto de vista verificamos na Escola G mais um aspecto que revela a sua forte expressão como grupo de trabalho, que é o fato dos sujeitos reconhecerem e suportarem a sua distintividade, sendo que a heterogeneidade não mais ameaça a sua coesão nem a sua capacidade de cumprir a tarefa objetiva que possui.

É interessante pensar que para o indivíduo sujeitar-se ao grupo de trabalho e aceitar, portanto, enfrentar as dores do seu desenvolvimento no e com o grupo, há algo que o desloca de certas sensações prazerosas obtidas no grupo básico, como por exemplo, a segurança sentida pela delegação de proteção e nutrição a um líder no caso do grupo de dependência. Isto é, a princípio não haveria vantagem para um indivíduo deslocar-se no sentido do grupo refinado, mas o fato é que isso ocorre frequentemente em muitas situações grupais. Bion não aprofunda suas reflexões acerca das razões desse movimento; limita-se a identificar a sua ocorrência.

No caso do grupo de professores que estamos investigando, chama a atenção o fato de que a dinâmica do grupo de trabalho é bastante predominante. Pretendemos avançar com nossa pesquisa, buscando melhor compreender o que justifica a manutenção do grupo nesse ‘lugar’ de difícil sustentação que é o grupo de trabalho, pelo alto nível de confrontos e exigências aos quais ele se submete para o enfrentamento da realidade e para o desenvolvimento esperado.

Mas afinal, quais são os indícios mais preciosos sobre os quais nos apoiamos para afirmarmos que no caso da Escola G o grupo docente atua predominantemente como um *grupo de trabalho*?

A primeira qualidade do grupo de trabalho citada por Bion é que o grupo deve possuir um propósito comum, o qual denomina de tarefa objetiva. O grupo docente da Escola G centra-se todos os anos desde a fundação da escola no trabalho de concepção e de condução do projeto da feira de ciências, e essa parece ser sua tarefa objetiva mais explícita dentro daquilo que pudemos observar considerados os limites de nossa coleta de dados.

A segunda qualidade é a consciência de sua limitação, ao que diz respeito à sua função e localização perante outros grupos. Os discursos proferidos pelos professores da Escola G revelam a preocupação de delimitarem suas responsabilidades e singularidades em relação à sua atuação docente, para

diferenciarem-se de outras imagens docentes com as quais não se identificam, e também delimitarem a especificidade dos encargos de sua profissão.

Uma forma de percebermos como buscam delinear aquilo que acreditam constituir o seu diferencial educacional é o valor que conferem a uma marca de sua história: o fato da Escola G ser ‘uma escola criada por educadores’. Essa idéia relaciona-se ao movimento dos professores que se organizaram para fundar em 1994 uma Instituição diferenciada, criada por profissionais diretamente vinculados à atividade educacional, e que encontravam nesse novo espaço uma possibilidade de realizar a educação que acreditavam ser necessária e possível. E quanto à preocupação de cumprirem com o seu papel de educadores, naquilo que se refere aos limites de sua profissão, uma fala do professor Cícero pode exemplificar:

Cabe ao professor a autoridade do processo educativo. O processo educativo não cabe a qualquer um. (...) O aluno quer segurança, ele busca pressupostos paradigmáticos. Quer dizer, busca modelos, ele busca espelhos. E a gente tem que ter essa noção, tem que servir para isso. É o que eu falei, se não servir para isso, vai vender pastel na feira!

Em outros discursos do grupo, esse tom de obrigatoriedade repete-se, muitas vezes relacionado à idéia de uma ‘obrigação política’ com os alunos.

Outra qualidade a qual Bion refere-se é a flexibilidade aceita para a composição do grupo de trabalho, sem que se crie o receio de que a saída de um antigo membro ou a entrada de um novo represente necessariamente uma ameaça à identidade do grupo. Reconhecemos essa característica no grupo da Escola G, que parece manter o seu perfil de grupo de trabalho apesar da ocorrência de algum rodízio do corpo docente. Nenhum fato ou discurso nos faz crer que em sua história a recepção de um novo membro ou a saída de um antigo tenha representado uma ameaça ao grupo. Pelo contrário, há falas que confirmam a manutenção do foco de trabalho e da coesão do grupo, como esse excerto da entrevista de Cícero sobre a saída do professor Ademir³⁵ e da professora Sarah³⁶:

Eu acho que a Sarah tem sua importância na feira, tem sua importância na escola, como todo mundo tem importância na feira e na escola. (...) Mas eu acho que [a sua saída] não comprometeu. Porque é o que eu falo: a feira, a Escola G, não se fazem em cima de uma pessoa. A figura que a Escola G poderia ter mais trauma com a saída, foi o Ademir. E mesmo assim ele saiu, a gente tocou o barco. Então isso eu acho que é importante para a escola, a importância coletiva. A responsabilidade coletiva, ela é determinante para a continuidade do projeto.

São pessoas que embora possuíssem algum destaque no grupo, seja pelo fato de poderem contribuir com aportes teóricos devido à participação na Academia, seja por uma atuação ativa, sistematizadora e propositiva, suas saídas parecem não representar uma ruptura significativa do grupo.

35 Ver nota na página 48 que procura esclarecer a relação de Ademir com essa escola.
36 Coordenadora da feira, saiu da escola ao final do 1º semestre de 2007.

A quarta qualidade vinculada ao grupo de trabalho, é que o trabalho em subgrupos é reconhecido pelo grupo principal, ao invés de ser visto como uma ameaça. Há momentos, no caso da Escola G, de formação espontânea de subgrupos para a realização de tarefas específicas, os quais não parecem ter representado uma ameaça à integridade do grupo principal. Como exemplo, podemos rememorar duas situações. Uma refere-se ao caso dos três professores que se juntaram ao início de 2002 por iniciativa própria, e reelaboraram o manual de orientação do trabalho da feira de ciências. Sua intervenção foi acatada pelo grupo, que passou a ter o seu trabalho conduzido por esse novo material (assim como o trabalho dos alunos). A outra situação diz respeito ao pequeno grupo formado ao início do processo da feira de 2007, que se reuniu para definir novos critérios de avaliação dos alunos, com o intuito de atender às particularidades dos diferentes ciclos. Tal movimentação atendia a uma demanda de todo o grupo, surgida numa reunião pedagógica ordinária, e visava melhorar a coerência do processo avaliativo. Portanto, novamente presenciamos o apoio do grupo principal ao sub-grupo.

A penúltima qualidade à qual Bion se refere, diz respeito ao valor atribuído pelo grupo às contribuições de cada um de seus membros. Podemos tomar como exemplo para isso a fala do professor Carlos sobre o quanto ele se sentia considerado pelo grupo no período de seu primeiro ano na escola, ao perceber que havia receptividade para as suas contribuições. Outro marco é o fato de que nenhum dos nossos entrevistados relata sentimentos de exclusão ou de indiferença ligados ao grupo. Pelo contrário, os discursos obtidos demarcam que comumente as intervenções feitas geram a mobilização do grupo em torno das reflexões que elas suscitam e das subseqüentes decisões que se tornam prementes.

A sexta e última qualidade do grupo de trabalho é sua capacidade de aceitar o descontentamento interno e saber criar meios para lidar com ele. No caso da Escola G, não houve relato que retratasse a incapacidade do grupo em lidar com as suas diferenças internas, com a sua heterogeneidade, ou com os seus conflitos. Ao contrário, os membros do grupo fazem referência a momentos difíceis, mas não em tom de descrédito com o grupo, nem indicando que tais situações colocariam os professores em condição de paralisia ou embates insolúveis.

Portanto, é considerando o compromisso dos professores com o debate permanente sobre a concepção da feira de ciências, a autonomia da condução do projeto, o fato desse compromisso se manter ativo ao longo dos anos, além de todas as características analisadas acima, que afirmamos que o grupo docente da Escola G vem atuando predominantemente como um *grupo de trabalho*. Isto é, em grande parte do tempo, o grupo se mostra organizado para executar cooperativamente a sua tarefa (de autores e gestores dessa feira), revelando maturidade para enfrentar a heterogeneidade presente dentre seus membros, e mantendo-se sem a necessidade que um de seus membros atue como líder permanente. Parece-nos que a questão da liderança nesse grupo está mais estabelecida no plano das idéias que influenciam a sua dinâmica do que relacionada a pessoas específicas.

E como nós compreendemos a influência das suposições básicas atuando nesse contexto? Considerar essa questão é importante para que a delimitação de nossa pesquisa fique clara ao leitor, posto que não era nosso objetivo aprofundar uma investigação sobre os tipos de suposições básicas que chegam a ocorrer no grupo docente da Escola G, nem sobre a maneira como se alternam as mentalidades grupais referentes ao grupo refinado ou a um dado grupo básico.

Isso seria uma possibilidade de estudo, mas, considerando os interesses intrínsecos à nossa pesquisa, a maior contribuição que obtivemos com a teoria de Bion é conseguir caracterizar aquilo que corresponde à mentalidade e à cultura do *grupo de trabalho*, assim como identificar o fato de que é essa formação grupal que predomina na história desse grupo. O que queremos dizer é que obtivemos um respaldo acerca da natureza do grupo, fundamental para confirmar as impressões iniciais que nos mobilizaram para o desenvolvimento da atual pesquisa. Nessa perspectiva, destacamos novamente nossa observação de que o grupo docente não revela organizar-se predominantemente a partir de suposições básicas que o orientariam no sentido oposto ao do direcionamento de seus investimentos para a realização de sua tarefa objetiva, a qual vem norteando sua ação e sua identidade.

Com essa observação de que a continuidade do investimento do grupo docente está diretamente vinculada ao fato dele se manter predominantemente como um grupo de trabalho, finalmente nos questionamos sobre as razões dos sujeitos não desistirem de se comprometer com o projeto da feira, apesar disso representar um aumento de sua carga de trabalho, e do número de desafios que precisam enfrentar. Nossa intenção ao longo desse capítulo é iluminar essa questão a partir do apoio que buscamos em outros referenciais que complementaram e reafirmaram nossas interpretações construídas com base nas elaborações de Bion.

4.2 O ENTORNO DA FORMAÇÃO GRUPAL E RAZÕES DO PREDOMÍNIO DO GRUPO DE TRABALHO

Considerando a leitura que acabamos de fazer do grupo docente da Escola G, gostaríamos de ressaltar o significado que um processo como esse pode ter numa escola. Isso porque, quando um grupo de professores revela-se capaz de sujeitar-se ao exercício de seu próprio desenvolvimento, dispondo-se a enfrentar os diferentes desafios inerentes a qualquer processo de amadurecimento, isso é um forte indicativo de seu envolvimento com uma significativa vivência de formação profissional.

A cada ano, quando os professores da Escola G, ao pensar a feira, centram sua atenção em debates sobre o currículo³⁷, e como vimos nas análises do capítulo anterior, ao mesmo tempo isso os faz refletir sobre uma série de pontos constituintes de sua identidade como educador e profissional, podemos dizer que esses sujeitos estão atuando continuamente sobre a sua formação. É nessa perspectiva, portanto, que acreditamos que a feira de ciências vem cumprindo um papel fundamental tanto na formação desses professores como na renovação curricular dessa Instituição.

A partir desse ponto surge a necessidade de avançarmos no sentido de compreender o que faz com que o grupo docente da Escola G se mantenha predominantemente como um grupo de trabalho, investindo numa construção curricular que, conforme analisamos, se vincula a um permanente espaço de formação profissional.

37 Quando nos referimos ao currículo ao longo dessa dissertação, tomamos como referência a abordagem realizada por Silva (2005) acerca desse tema. O autor esclarece que dentre a multiplicidade de definições possíveis, o currículo numa escola é aquilo que estabelece as conexões entre o saber, a identidade e o poder, e é dessa forma que cada Instituição educacional deve responsabilizar-se por ele. O currículo resulta, independentemente do grau de consciência ou clareza, do conjunto de idéias e ações vigentes numa Instituição que atuarão sobre o aluno e os educadores. Portanto, esclarecemos que ao afirmarmos que o trabalho dos professores da Escola G com a feira de ciências representa uma permanente construção do currículo, queremos dizer que esse trabalho refere-se a todas as decisões tomadas pelo grupo docente acerca da identidade pretendida para os seus alunos. As escolhas feitas para o encaminhamento do projeto da feira relacionam-se diretamente às escolhas curriculares feitas sobre: qual é o percurso formativo desejado para esses alunos? Qual conhecimento ele deve aprender e de qual forma? Qual ser humano ele pode se tornar, e qual será a sua inserção social?

A esse respeito, analisamos que o projeto da feira de ciências possui um conjunto de características que viabiliza um espaço adequado para a atuação de um *grupo de trabalho*. Uma delas é o fato dos docentes poderem criar múltiplos focos de investimentos pessoais e didático-metodológicos como discutido no capítulo anterior, que se caracterizam como tal por mobilizarem a capacidade de auto-crítica do grupo, por darem vazão às suas buscas perante as insatisfações detectadas, e por serem o palco de concretização das alterações desejadas. Outra característica que diferencia o projeto da feira é sua maior extensão temporal para que o grupo docente possa trabalhar cerca de oito meses ao ano. Por fim, o fato de ser um projeto que inclui todos os professores da escola, todos os anos, com a garantia de horários planejados para o trabalho do grupo docente; diferente de exigir dos professores que realizem projetos interdisciplinares, mas sem lhes proporcionar institucionalmente condições efetivas de trabalho para isso. Gostaríamos de destacar essas três características como fatores que favorecem uma atuação mais coletiva e permanente dos professores da Escola G como *grupo de trabalho*.

No entanto, não é possível afirmar que essa configuração por si só seria capaz de sustentar essa postura do grupo docente. Acreditamos que se une a isso o fato de haver nesse grupo algo subjacente à sua tarefa objetiva de realizar a feira de ciências, e que vem atuando de maneira importante na caracterização das relações mantidas entre os sujeitos e entre eles e seu trabalho. Explicaremos adiante que se tratam de elementos da ordem da subjetividade fortemente vinculados ao compromisso desse grupo com a construção do projeto educacional que aspira (o qual chamaremos de seu *ideal educacional*), e ao seu compromisso com a construção do perfil do profissional que pretendem ser (que denominaremos de *ideal profissional*). Ambos os ideais estão forjados nos pressupostos da autoria e coletividade representativos da cultura escolar, o que afirmamos nos apoiando, por exemplo, no valor conferido pelo grupo à forma coletiva de trabalho, em sua crença em um modelo educacional não reprodutivista, na postura propositiva e autônoma dos professores.

Numa etapa preliminar de análise chegamos a pensar que o que movia e articulava esse grupo docente eram buscas relativas a um *ideal de feira*, como se houvesse um modelo de feira que balizasse a formação de todas as imagens constantemente perseguidas por esse grupo de professores, conseqüentemente propulsora de suas ações na condução desse projeto. No entanto, após maior reflexão sobre os dados que possuíamos, compreendemos que para esse grupo docente, mais do que uma idéia de feira ideal a ser realizada, seu modo de atuar relaciona-se a algo anterior à feira e mais amplo: são as idéias que possuem a respeito de qual educação querem promover nessa escola e de qual o perfil do profissional que aspiram como sendo capaz de realizá-la. Portanto, passamos a nos referir aos já mencionados ideais educacional e profissional, e não mais a um ideal de feira. Diríamos que esses dois ideais constituem o próprio espaço intersubjetivo desse grupo, na medida em que eles articulam o contato entre os sujeitos em torno desses modelos que balizam suas buscas, os objetivos de vir a ser dos sujeitos.

É o processo de reflexão, debate e experimentação vivenciado pelo grupo no sentido da busca desses ideais, que configura um ambiente singular de formação curricular e profissional. Noutras palavras, queremos dizer que o projeto da feira só se constitui com essa característica complexa que permite a emergência de significados diversos, como se pôde perceber pelos depoimentos dos professores, porque é regulada por determinados ideais educacionais e profissionais.

Para melhor explicar como esses elementos da subjetividade podem ajudar a caracterizar esse grupo docente ou mesmo a feira no sentido de que ela se revela como criação do próprio grupo, lançamos mão da teoria de Freud (1914; 1921; 1923) e Lacan (1953-1954) sobre a constituição do sujeito ao que tange as relações entre o *eu*, o *eu ideal* (o outro, enquanto semelhante que me oferece a relação especular, da ordem do imaginário) e o *ideal de eu* (o Outro, da ordem do simbólico, da cultura, da linguagem). Nossa pretensão é estabelecer uma analogia entre a constituição do sujeito e a constituição do grupo, no caso, o grupo estudado da Escola G, para compreendermos como o *ideal educacional* e o *ideal profissional* ali partilhados, têm contribuído para constituir o grupo docente e mantê-lo investindo num projeto curricular de dimensão crescente.

Há que se observar que estamos considerando, assim como também destaca Novaes (2005), que as noções sobre o ideal de eu e de eu ideal sofreram mudanças e complementações ao longo do conjunto de contribuições elaboradas por Freud e Lacan. Desse modo, nossa interpretação sobre essas noções procuram respeitar a abordagem da literatura mais atual.

Ao considerar a formação do sujeito do inconsciente, Freud e Lacan referem-se a uma relação entre o simbólico e o imaginário, na qual o primeiro atua como um modelo que baliza o segundo. O *eu* se forma mediante as identificações do sujeito com o (pequeno) outro, que atua como espelho, constituindo seu *eu ideal*. É ele que comporta as aspirações do sujeito; corresponde à maneira como ele quer ser reconhecido e às imagens aspiradas e nunca atingidas, mas que dessa forma definem o sujeito.

Existe, no entanto, uma matriz simbólica para essas pretensões imaginárias, denominada de *ideal do eu*, que corresponde ao (grande) Outro. Esse ideal atua como um modelo para as identificações do sujeito, definindo-as. Ao mesmo tempo em que o sujeito jamais estará à altura desse ideal, é ele quem lhe serve de permanente referência em sua caminhada. O *ideal do eu*, leva o ego a reconhecer suas deficiências e a buscar fora de si um ideal, que funciona como apelo, e que está sempre presente no horizonte das buscas do sujeito: “Temos, portanto, ideal do eu e eu ideal como as duas alteridades em jogo na constituição subjetiva: respectivamente, alteridade simbólica e imaginária” (Novaes, 2005, p.44).

É possível visualizar um esquema dessas relações na Figura 6:

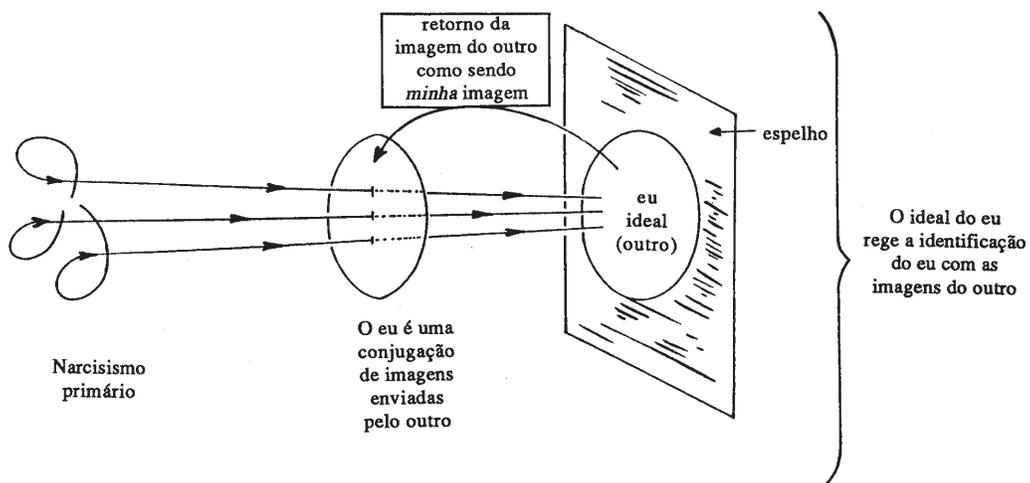


Figura 6: Esquema de formação do eu através das imagens do outro (Nasio, 1997, p.58).

Num grupo, o *ideal do eu* cumpre o papel de unir os seus membros por identificação, e nesse sentido confere alguma ordem aos laços imaginários, de natureza mais instável, garantindo maior homogeneidade ao grupo. Para Freud um grupo é formado por “(...) certo número de indivíduos que colocaram um só e mesmo objeto no lugar de seu ideal do eu e, conseqüentemente, se identificaram uns com os outros em seu eu” (Freud, 1921, p.147).

Freud refere-se, portanto, à ocorrência de uma identificação simbólica entre os membros, função essa cumprida pelo ideal do eu. No grupo, o sujeito troca o seu ideal de ego (ou ideais) pelo ideal do grupo³⁸.

Conforme já mencionado anteriormente, na Escola G a cultura institucional atua como fundadora do *ideal de grupo* do seu grupo docente, balizando as identificações entre os sujeitos e atuando na consolidação desse grupo. Os professores partilham aspirações sobre a educação que pretendem exercer e os profissionais que pretendem ser, considerando os pressupostos da autoria e da coletividade vinculados à cultura escolar.

Se podemos tecer essa leitura sobre a formação de grupos, isso implica em compreendermos que, num contexto escolar, cada Instituição com seu grupo docente possui uma história própria de constituição desse grupo, mediada pelo *ideal de grupo* existente em cada lugar e que baliza as identificações dos sujeitos presentes. A partir de então tivemos que nos questionar quais seriam as particularidades do grupo docente da Escola G ao que diz respeito às relações travadas entre o seu ideal de grupo e a constituição desse coletivo, para que ali se instituísse um grupo de trabalho tal qual o descrevemos anteriormente.

Retomando nossos dados é que percebemos a importância da natureza do *ideal de grupo* ali partilhado, que no caso está vinculado ao ideal de um projeto educacional e profissional. Acreditamos que esse ideal possui um significativo potencial de balizar e motivar de fato uma atuação coletiva voltada para o trabalho de uma tarefa objetiva. Isto é, a natureza do *ideal de grupo* de um grupo docente de uma dada Instituição, irá interferir em sua forma de atuação, determinando-a como mais ou menos coletiva ou individualizada, permanente ou efêmera, produtiva ou improdutiva, passiva ou ativa etc.

No entanto, ainda com a preocupação de compreender as singularidades do caso da Escola G, é importante frisar que existe uma estreita ligação entre a natureza de seu ideal e o apoio institucional recebido pelo grupo docente para a existência de um espaço criativo na escola, o qual ganha forte representação com o projeto da feira de ciências. Isto é, essa co-existência vem delineando tanto a coesão e atuação do grupo docente, quanto a (re)construção do projeto de feira e de currículo, mais amplamente falando.

Para além da existência de professores que se esforçam ou não para elaborar e conduzir de forma individualizada suas práticas, é possível afirmar que na Escola G há o estabelecimento de um coletivo que sabe criar e sustentar situações de produção, e assim vem contribuindo com o pensamento sobre o currículo na escola e simultaneamente com a formação dos profissionais envolvidos. Assim,

38 A partir desse ponto, iremos nos referir ao *ideal de eu* como *ideal de grupo*, visto que tratamos da referência simbólica do grupo docente da Escola G.

seja no movimento de mudança do nome do evento (de 'Feira de Ciências, Arte e Cultura' para apenas 'Feira de Ciências'), na determinação da amplitude das áreas de conhecimento que serão contempladas pela feira, na definição dos critérios de avaliação, ou em qualquer outro foco no qual os sujeitos mostraram investir, o grupo revela seu movimento permanente referenciado pelos ideais partilhados.

Os investimentos no projeto da feira, o qual vem cumprindo o papel de atuar como campo de busca do *ideal educacional* e do *ideal profissional* desse grupo docente, se expressam implicitamente na insatisfação que o grupo de educadores tem manifestado ao longo desses 13 anos, e contribuem permanentemente para a reedição do evento e para a coesão do grupo. Há duas marcas mais evidentes que nos fazem crer na existência dessa insatisfação e em sua relevância na análise que traçamos. Uma refere-se ao uso que se faz do tempo, e outra, refere-se às sugestões de mudanças no projeto que vêm aparecendo ano após ano.

Parece-nos que para esse grupo os momentos dedicados à feira nunca possibilitam que todas as questões que os professores demandam sejam atendidas. As pautas são sugeridas pela coordenação, mas o grupo frequentemente participa de sua reorientação ou complementação. Como resultado dessa autonomia unida à insatisfação dos resultados obtidos acerca dos rumos do projeto, ocorre do próprio grupo sugerir reuniões extraordinárias ou permanecer nas reuniões ordinárias além do horário previsto. É importante esclarecer que quando dizemos 'insatisfação', não queremos dizer que o grupo fica completamente descontente com o projeto que concebem, mas que há a cada ano, um processo de avaliação e revisão daquilo que julgam necessário. Isto é, quando em janeiro começam a planejar a feira para o ano vigente, a postura não é a de reproduzir ações já conhecidas e estabelecidas, mas sim, a de refletir e discutir o que se mantém e o que deve mudar. Portanto, é um grupo que não apenas possui um perfil que comporta permanentes auto-avaliações, como também está disposto a sujeitar-se aos desafios da mudança do já conhecido, apostando em algum crescimento a partir dos investimentos nesse projeto, no sentido de se aproximar mais das idéias que partilham sobre educação e sobre sua profissão.

Com a figura abaixo pretendemos resumir a articulação mantida entre as principais instâncias por nós apresentadas ao longo dessa argumentação, sobre as razões da atuação predominante dos professores como *grupo de trabalho*.

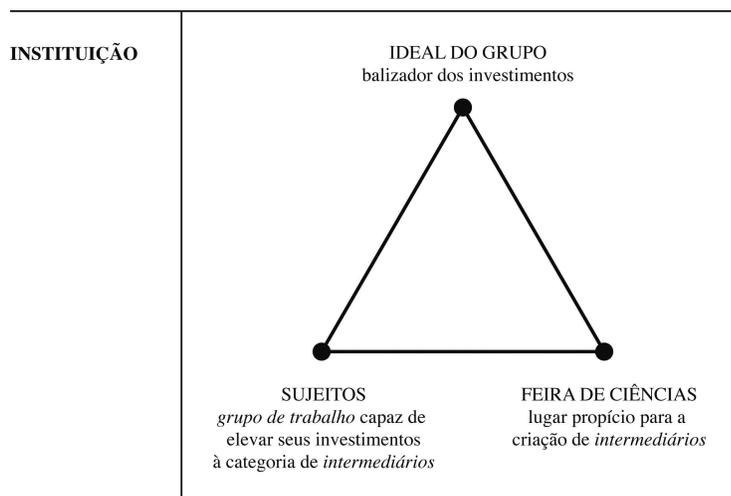


Figura 7: Instâncias articuladoras do grupo de trabalho.

As relações mantidas entre essas quatro instâncias – a Instituição, os sujeitos configurados no grupo de trabalho, a feira de ciências e o *ideal de grupo* – produzem um espaço de formação profissional e construção curricular, ao permitirem uma atuação predominante do grupo docente da Escola G como *grupo de trabalho*.

Numa primeira abordagem sobre essas instâncias, destacamos que a feira toma uma posição central entre os sujeitos e seu ideal, e é nessa posição que ela tem exercido o papel de integração do grupo docente, ao organizar espaços para que suas buscas ocorram coletivamente, balizadas pelo ideal do grupo. Portanto, o projeto da feira tem sido um espaço privilegiado dentro da escola para essa atuação coletiva. Dessa forma, se por um lado ele fortalece o grupo, concomitantemente ajuda a fortalecer a Instituição.

4.3 MANUTENÇÃO DO VÍNCULO ENTRE OS SUJEITOS E DAS BUSCAS MEDIADAS POR IDEAIS COMUNS

A identificação do grupo com o projeto da feira, a grande disponibilidade em analisá-lo, avaliá-lo e modificá-lo constantemente, por demandas dos próprios sujeitos, são pistas que nos levaram a olhar a relação intersubjetiva do grupo com base nesse ideal, capaz de atribuir significado para os investimentos dos professores na feira de ciências como organizadores da própria existência desse grupo.

Assim, todos os focos de investimento³⁹ do grupo direcionados à feira de ciências, que têm como perspectiva a reatualização do evento, podem ser interpretados como conectores de dois espaços heterogêneos. Um deles é o ‘espaço’ formado pelas relações entre os membros do grupo, organizado pela forma como partilham expectativas relativas aos fins que delegam à educação e à sua atuação profissional, e que se revelam no campo das ações e reflexões voltadas ao projeto da feira; segundo Kaës (1997), essa é a dimensão intersubjetiva. O outro é o ‘espaço’ formado pelas relações inconscientes do sujeito singular, pela forma como ele se constitui ao vivenciar o processo da feira, o que lê daquilo que acontece nessa escola, com esses alunos e com seus pares, como se identifica; refere-se à dimensão intrapsíquica.

Nessa perspectiva é que podemos avançar um pouco mais do ponto de vista interpretativo, propondo que tais focos se constituiriam como *intermediários* no mesmo sentido que Kaës (2005) dá a esse termo. Segundo esse autor, o *intermediário* tem a função de estabelecer uma continuidade entre elementos apartados, reduzindo oposições, mediando tensões e conflitos; ele remete às relações de ruptura e continuidade, permanência e transformação. Em situações grupais, as formações intermediárias imprimem um mecanismo de passagem nesses momentos de ruptura entre dois espaços heterogêneos, garantindo a ligação entre cada membro e o grupo, ou entre o grupo e a Instituição a qual pertence.

O que nos parece mais interessante considerar é que aquilo que se constitui como *intermediário*, conforme proposto por Kaës, não pode ser previsto. Ele só se configura como tal na medida em que é capaz de efetivar a união do grupo, assegurando os apoios narcísicos necessários para o desenvolvimento tanto do sujeito como do grupo.

39 Consultar figuras 1 a 4, que expressam exemplos do que denominamos de focos de investimento desse grupo, nas páginas 34 a 37.

O que nos chama atenção nesse grupo é justamente sua capacidade de criar, por meio de suas buscas, *intermediários* que ao sustentarem a continuidade do grupo, acabam por sustentar também a continuidade do evento. Retomando as análises já tecidas, afirmamos que o que existe subjacente à dinâmica desse grupo que lhe permite elevar seus investimentos na feira de ciências à categoria de *intermediários* é tanto a natureza do seu *ideal de grupo* como a convocação implícita e explícita que a Instituição faz aos seus professores para se articularem em torno das pilastras de seu projeto pedagógico.

Portanto, na busca de corresponder a um *ideal educacional* e a um *ideal profissional*, baseados nas idéias de autoria e coletividade, e que atenderiam implicitamente às demandas desses professores, a feira de ciências se constitui num projeto por meio do qual o grupo consegue criar *intermediários*, que sustentam os vínculos entre os sujeitos e desse modo a manutenção do grupo num contexto de formação continuada.

Numa segunda abordagem sobre as quatro instâncias que destacamos em relações mútuas (Figura 7), gostaríamos de traçar uma última analogia, buscando apoio no texto Psicologia de grupo e análise do ego, de Freud (1921). Ao final desse texto, Freud refere-se às pessoas cujo estado de ânimo varia periodicamente entre uma depressão excessiva e uma sensação extrema de bem-estar, passando por algum estado intermediário. A esse respeito explica:

Atenhamo-nos ao que é claro: com base em nossa análise do ego, não se pode duvidar que, nos casos de **mania**, o ego e o ideal do ego se fundiram, de maneira que a pessoa, em estado de ânimo de triunfo e auto-satisfação, imperturbada por nenhuma autocrítica, pode desfrutar a abolição de suas inibições, sentimentos de consideração pelos outros e autosensuras. Não é tão óbvio, não obstante muito provável, que o sofrimento do **melancólico** seja a expressão de um agudo conflito entre as duas instâncias de seu ego, conflito em que o ideal, em excesso de sensibilidade, incansavelmente exhibe sua condenação do ego com delírios de inferioridade e com autodepreciação. (Freud, 1921, p.142).

Como é possível perceber, precisamos considerar que o sujeito sempre irá estabelecer alguma forma de relação entre o seu *eu* e o seu *ideal de eu*, colocando-se mais ou menos distanciado de seu ideal. O que queremos ressaltar em relação a isso, é a necessidade de mantermos certa tensão adequada nessa relação, com a ruptura suficiente para garantir que o sujeito permaneça em movimento no sentido de suas buscas (o que não seria possível caso ele se sentisse completamente satisfeito ou insatisfeito consigo próprio).

No caso do grupo docente estudado acreditamos que ele mantém uma ruptura adequada, gerando a tensão necessária entre aquilo que acredita ser e o seu *ideal de grupo*. É isso que o mantém ativo em suas buscas configurando o contexto já descrito de movimento constante, fator fundamental para permitir o desenvolvimento do grupo e evitar que se imobilize numa perspectiva de satisfação plena com sua auto-imagem ou de um sentimento de incapacidade absoluta de tornar-se algo melhor do que se julga ser. Portanto, queremos ressaltar a importância do fato de que há

uma crença do grupo de que possui condições para viver suas buscas, unido a uma disponibilidade de conviver com a satisfação apenas parcial delas.

Com o projeto de feira de ciências, os sujeitos podem experimentar essa tensão de distanciamento e aproximação de seu ideal, e com isso queremos ressaltar a importância da existência desse espaço de prestação de contas na escola. Sem essa tensão, o grupo não tenderá a atuar no sentido de construir aquilo que se aproxima do modelo que o baliza. A feira é onde os professores farão suas propostas e suas escolhas, sempre balizados por aquilo que sua matriz simbólica lhes permite desejar e repudiar. É nessa relação entre a feira e o *ideal de grupo*, que os sujeitos se manterão animados a investir continuamente em suas aspirações, não deixando de desejá-las, apesar de enfrentarem a realidade de nunca as satisfazerem completamente.

Pensamos, a partir disso, que no universo da Escola⁴⁰, essa relação entre o *eu* e o *ideal de grupo* deve manter a ruptura existente entre eles na medida necessária, para que os membros do grupo docente permaneçam com um sentido comum de orientação dado por seu ideal, e assim continuem coesos no sentido de uma produção coletiva, já que acreditam haver condições para a permanência de suas buscas, para a viabilização ao menos parcial de suas aspirações. Quando um grupo docente julgar-se tão fundido ao seu ideal que não é mais capaz de julgar o que ainda há para se fazer, ele não produz, não está em movimento, não se desenvolve, está preso a uma crença de que é exatamente aquilo que poderia ser. Por outro lado, quando um grupo docente julgar-se tão distante de seu ideal, devido à leitura que os sujeitos por ventura façam das dificuldades vividas naquele contexto, dos imensos desafios a serem enfrentados (os quais avaliam como intransponíveis), o trabalho coletivo também será estagnado.

A partir de agora pretendemos sistematizar em nossas considerações finais as contribuições que acreditamos ter trazido para o campo da Educação, mais especificamente aquele que busca investigar o Coletivo Docente, com a produção desse conjunto de analogias elaboradas na interseção entre Educação e Psicanálise e que foram apresentadas ao longo do capítulo 4.

40 Escola aqui considerada como representativa do conjunto de Instituições de ensino de um país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhamos nos últimos anos uma verdadeira proliferação de discursos sobre os problemas da profissão docente que não são produzidos, no entanto, pelos próprios professores, mas predominantemente pela Academia e por especialistas de organizações internacionais e órgãos governamentais. Dessa forma, os professores vêm seu território profissional e simbólico ocupado por outros profissionais, apesar de terem ganhado ao mesmo tempo certo aumento de status com essa centralidade que passaram a ter. Vemos nesse início do séc XXI um regresso dos professores ao centro das preocupações e das políticas públicas (Nóvoa, 2009).

No entanto, como aponta Nóvoa (op cit.) não é suficiente que se ‘criem políticas’ sem que essas sejam criadas de forma a valorizar o professor, sua cultura e sua capacidade de produzir saberes, deixando que a profissão seja dominada por universitários, por ‘peritos’ ou pela Indústria. Teríamos dessa forma o início de uma mudança na configuração atual, que legitima especialistas produtores de discursos educacionais que não possuem ligação ao trabalho escolar, e deslegitima os professores, relegando-os a um papel secundário na formação de sua profissionalidade.

Em outras palavras, é fundamental que o professor de fato se reaproprie do papel central que deve cumprir em sua profissão, e acreditamos que repensar a maneira como a formação continuada ocorre pode ser uma importante via de transformação desse papel, assim como da escola como organização social mais amplamente compreendida. O autor faz uma crítica ao excesso de discursos proferidos sobre a docência em contraponto à pobreza que cerca as práticas dos professores, enquanto forem tomadas predominantemente como problemas individuais. A consciência dessa distância entre pensamento e ação nos serve de convite para encontrar novos caminhos para essa profissão. Quais seriam? Como mudar a escola mediante transformações na organização da cultura profissional?

Para reforçar em qual perspectiva sobre a formação docente estamos investindo, iremos expor a seguir algumas medidas propostas por Nóvoa (op cit.) com as quais estamos de acordo, e que revelam grande congruência às idéias de Canário (2006) sobre as quais nos apoiamos para estruturar o primeiro capítulo dessa dissertação. Antes, gostaríamos de explicar que em seu artigo que aqui citamos, Nóvoa não se referiu exclusiva nem predominantemente à formação continuada, pois aborda também o período de formação mais inicial vinculado à graduação, ao mestrado e aos primeiros anos da vida profissional em Portugal. De qualquer forma, pela significativa proximidade que mantém aos aspectos abordados por Canário e aos objetivos de nossa discussão, o trazemos nesse momento como importante suporte para a síntese de algumas idéias essenciais de nossa argumentação e de nossas conclusões.

Uma das questões centrais de nosso interesse, formulada por Nóvoa em seu texto, pode ser assim resumida: O que é preciso para que a formação centralize-se no

professor, melhorando a aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional? A esse respeito, o autor discorre sobre três aspectos.

O primeiro deles é a necessidade de **passar a formação docente para dentro da profissão**, garantindo ao próprio professor o papel predominante na formação de seus colegas: “(...) É essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (Nóvoa, 2009, p.19). Que fique claro que não há aqui nenhum desmerecimento relativo às práticas intelectuais, mas apenas queremos enfatizar a pertinência da elaboração de propostas teóricas mais estreitamente vinculadas à escola e à profissão docente.

Posto que a função primordial do professor é ensinar e que os docentes são a autoridade responsável pela educação escolar, a formação deve estar centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos e no estudo de casos referenciados dentro do próprio universo escolar: “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2009, p.33). Se por um lado não devemos enfatizar uma falsa dicotomia entre teoria e prática, por outro não temos produzido em nossas escolas reflexões capazes de transformar a prática em conhecimento. Deparamo-nos conseqüentemente com o problema da perpetuação de um modelo de formação docente fortemente marcado pela suposta dependência de referências externas ao trabalho docente e ao ambiente escolar.

Nóvoa busca traçar algumas comparações com a formação de outros profissionais, como os médicos, na tentativa de chamar atenção a aspectos interessantes que permeiam esses processos formativos, possuidores de um forte teor colaborativo e alicerçado na leitura de casos concretos ligados à profissão. A partir de tais comparações destaca quatro lições com a intenção de expressar sua importância e viabilidade, as quais podem ser direcionadas à formação docente. Nesse sentido, os professores devem:

1. Realizar sistematicamente referências a casos concretos de seu ofício, e persistir na busca de soluções para os problemas formulados a partir deles, mobilizando conhecimentos práticos e teóricos.
2. Analisar os problemas vivenciados de forma a compreender o processo histórico de sua constituição, considerando sua complexidade; unir essa leitura aos necessários suportes teóricos, e pensar soluções.
3. Compreender que toda teoria exige o esforço de uma reelaboração para tornar-se pertinente a contextos específicos, não sendo tomada para aplicações práticas diretas: “Pessoalmente, prefiro falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (Nóvoa, 2009, p.35).
4. Conceber a formação num contexto de responsabilidade profissional, vinculada às necessidades de transformações da organização escolar e do ensino.

O segundo aspecto é a necessidade de **promover novos modelos de organização da profissão**: transformar a tradição individualista que rege predominantemente a profissão e a influência de regulações externas (como os formadores, as políticas educacionais etc.). Uma das dificuldades a serem

enfrentadas rumo a essa necessária mudança é que uma cultura colaborativa não se implanta por decisão superior ou por vias administrativas. Pelo contrário, ela só pode ter origem num movimento interno (dos sujeitos, das Instituições), com o reforço de um sentimento de pertencimento e de identidade profissional, para que os professores se responsabilizem e se apropriem dos processos de mudanças nas escolas. Nessa medida esses processos podem adquirir o caráter de práticas concretas de intervenção.

Como consequência, atuar sobre seus objetos de trabalho repercutirá diretamente sobre sua formação profissional. A profissão torna-se assim o principal local de formação, sendo que os mais experientes devem ter papel central na formação dos mais jovens. A formação deve privilegiar o trabalho em equipe mediante uma correlata valorização da realização de projetos educativos na escola.

A emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. (...) Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que a somatória das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. (Nóvoa, 2009, p.40).

Isso requer a mudança de muitas das condições existentes nas escolas e do perfil de políticas públicas direcionadas aos professores.

E por fim, cita a necessidade de **reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores**. Sobre esse aspecto apontado pelo autor, podemos elencar uma série de explicações. O professor deve construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, e por isso a formação deve considerar as dimensões pessoais da profissão docente, enfocando capacidades como comunicação e relação: “Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p.39). É dessa integração entre conhecimento pessoal e profissional que se constitui a identidade do professor.

Isso pode permitir aos sujeitos reconhecerem as especificidades de sua profissão, e também criarem percursos permanentes de aprendizagem ao longo da vida profissional. Ao falar dessa forma há o risco de uma compreensão enviesada sobre aquilo que apontamos como uma necessidade premente aos professores, e por isso recordamos uma crítica feita por Nikolas Rose a respeito da emergência de um novo conjunto de ‘obrigações educacionais’:

O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e re-aquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do self. (Nikolas Rose, 1999, p.161, apud Nóvoa, 1999, p.23).

Essa idéia de formação identificada por Rose funda-se justamente numa forte individualidade e no consumismo de propostas e produtos pertencentes a um “mercado da formação”, e contrapõe-se a um investimento na expansão do trabalho coletivo tido como suporte de práticas formativas baseadas na partilha e no diálogo profissional, bem como na valorização do próprio espaço/tempo escolar e de seus profissionais.

Outro movimento importante dentro da profissão é a recuperação da visibilidade dos professores no espaço público. Muitos profissionais falam sobre educação, tema que vem recebendo significativa atenção pela comunidade nacional e internacional, mas é preciso que professores falem sobre sua profissão, seus saberes e práticas. É acreditando no princípio de sua responsabilidade social que os professores podem aumentar sua participação no espaço público da educação, integrando o debate público, com mais espaço de comunicação. Com isso, teremos a fundação de um novo contrato entre professores e sociedade, pautado na valorização daquilo que é especificamente escolar.

É interessante perceber a grande semelhança entre os textos de Nóvoa e Canário, apesar das distintas denominações utilizadas pelos autores ou das singularidades da forma como organizam sua argumentação. Sintetizamos a seguir os aspectos comuns aos dois textos, e que nos ajudam a encaminhar nossas reflexões sobre o caso investigado na Escola G:

- Formação como propulsora de processos de transformação: da educação, da Instituição, dos sujeitos. Esse forte vínculo à imagem de mudança é claramente marcado por ambos os autores.
- Formação pautada no trabalho colaborativo e na interação entre sujeitos e Instituição de ensino.
- Formação centrada na escola: ressignificar o uso de suportes teóricos existentes ao realizar a leitura coletiva das questões escolares com as quais se deparam cotidianamente, tendo como principal foco a melhoria do ensino.
- Formação geradora do desenvolvimento de competências, dentro de uma prática coletiva e problematizadora de contextos reais: o professor desenvolve aprendizagens em torno do enfrentamento das problematizações criadas pelo grupo, fundadas na escola.
- Formação de sujeitos, entre sujeitos: consideração de aspectos influentes no processo da formação profissional mais amplos do que aqueles de natureza técnica e científica, como os subjetivos, culturais e sociais.

É por estarmos de acordo com as perspectivas expostas que nos dispusemos a pesquisar o caso de uma escola onde havia sinais de um trabalho coletivo em andamento, centralizado em problematizações geradas no interior do próprio grupo de profissionais envolvidos e pautadas em seu universo escolar mais próximo; tínhamos o projeto da feira de ciências como elemento mobilizador mais forte desse processo. Pretendemos contribuir com as reflexões trazidas por Canário e Nóvoa, que por um lado enfatizam importantes críticas a um certo modelo predominante de formação docente pautado em fontes externas à escola e por outro enfatizam algumas propostas sobre como a formação profissional pode melhor contribuir com a melhoria do ensino e as transformações da escola. Para tanto, procuramos dar destaque, a partir do caso da Escola G, a fatores que possam vir a influenciar no estabelecimento de uma dinâmica de formação profissional mais colaborativa

e centrada na escola. Como apontaram nossas análises, a Escola G apresenta um conjunto de elementos que favorece a existência e permanência de um grupo docente comprometido com uma construção curricular conjunta, criando para si um significativo campo de formação continuada, propiciador de transformações dentro dessa organização escolar.

Sistematizamos essa parte de nossas considerações finais em torno das seguintes questões: **Por que acreditamos ter na Escola G o caso de uma experiência de formação docente vinculada a um projeto de intervenção na organização escolar? Quais transformações essa experiência tem gerado? O que sustenta a organização e a mobilização do grupo para o trabalho coletivo em torno do projeto da feira de ciências? Como essa feira cria condições para a atuação desse grupo nesse contexto de formação e transformação?**

I: Influência da cultura escolar

O primeiro ponto que queremos destacar é a relação que o grupo docente revela manter com a história do grupo fundador da escola e da própria fundação da Instituição. Pudemos verificar que traços da cultura institucional estão estreitamente vinculados à história da fundação, e que há uma significativa identificação do grupo docente com essa cultura. A forma como a valorizam é expressa pelo grupo nas marcas discursivas que produzem e em suas ações. No entanto, é importante considerarmos as singularidades dessa cultura, que conforme acompanhamos nas análises dos capítulos três e quatro, contribuem com a configuração e dinâmica de trabalho do grupo docente. Isso porque toda Instituição é produtora de uma cultura interna, mas é preciso compreender de que forma ela é capaz de mobilizar o trabalho de sua equipe de professores e os vínculos institucionais mais amplamente ditos. Muitas não conseguem.

Conforme analisamos, os sujeitos partilham um modelo profissional e educacional que está vinculado à cultura institucional, e fazem do projeto da feira de ciências o lugar adequado para vivenciarem suas buscas, guiados por esses ideais. Soma-se a isso uma característica que acreditamos ser fundamental para viabilizar a continuidade do movimento em direção às suas aspirações: o grupo revelou ser capaz de manter uma tensão adequada entre aquilo que deseja ser e a imagem que produz de si próprio (em analogia, respectivamente ao *grupo ideal* e ao *ideal do grupo*), aceitando a permanente impossibilidade de alcançar seu ideal, mas não deixando de tê-lo como força mobilizadora.

Assim, parece-nos que numa Instituição escolar é importante que haja algum fator centralizador das intenções dos sujeitos, que fortaleça uma cultura geradora de compromissos e responsabilidades coletivas. Para que essa cultura ganhe força, é preciso que haja também algum campo de trabalho que viabilize a organização do grupo docente. Não importa se trata-se de um projeto de feira de ciências ou qualquer outro, desde que para os sujeitos se apresente como lugar de exercício para suas buscas e suas frustrações, e para o qual a Instituição dê apoio.

II: O grupo de trabalho

Conforme nossas análises, afirmamos que os professores da Escola G se dispunham a atuar como *grupo de trabalho*, um conceito que nos ajudou a

compreender a dinâmica do grupo de professores e sua inserção na Instituição. Já apresentamos uma série de fatores que contribuíram com essa configuração predominante e os retomaremos numa breve síntese para que fiquem claras as singularidades desse caso. Isso nos permitirá avançar com proposições mais gerais acerca de características que acreditamos ser de fundamental importância na viabilidade do estabelecimento de um *grupo de trabalho* numa escola.

Na Escola G, o que nos permitiu analisar o grupo docente como *grupo de trabalho*, foi principalmente nossa percepção: de uma hierarquia diluída; da forte presença de uma responsabilidade coletiva; de que as insatisfações situavam-se muitas vezes para além do âmbito individual, mobilizando o grupo para o seu enfrentamento; de que os professores, como gestores do projeto da feira, acreditavam se beneficiar ao participar desse processo de trabalho; de que havia espaço para uma auto-imagem positiva; de que o grupo suportava a distintividade entre seus membros, inerente a qualquer formação grupal, assim como as situações de auto-avaliação, necessárias ao desenvolvimento do projeto e do grupo.

Acreditamos que esses fatores, devido à sua natureza, apesar de sugerirem maior relação às capacidades humanas que precisam ser construídas numa escola na busca de um trabalho mais colaborativo, esbarram em diversas limitações, como as institucionais, políticas e sócio-econômicas, as quais devem ser conjuntamente consideradas. Por fim, queremos ressaltar o fato de que muitos professores do caso pesquisado trabalham apenas na Escola G, o que talvez reflita em seu maior grau de compromisso com o trabalho, seja no plano individual ou no coletivo. Temos aqui certamente um desafio a ser enfrentado se considerarmos o quão rara no Brasil é a possibilidade de que docentes mantenham o vínculo exclusivo com uma Instituição, visto que na maior parte das vezes ampliam sua jornada em múltiplas unidades escolares na tentativa de obter uma renda maior.

Queremos agora destacar algumas conclusões gerais que pudemos elaborar a partir do estudo desse caso, sobre a importância de algumas características da organização do trabalho docente nas escolas, para que ele possa comportar a configuração de um *grupo de trabalho*:

- a. O grupo deve prestar conta principalmente a demandas internas (ao próprio grupo e à Instituição), e não a exigências externas de mudanças sobre concepções de ensino ou sobre organização do trabalho. Enquanto uma demanda não for devidamente interiorizada, não há sobre ela apropriação, não há compromisso gerado que se mantenha ao longo do tempo.
- b. O grupo deve ser capaz de garantir que a cooperação entre os pares se articule em torno do desenvolvimento do trabalho, do grupo e da Instituição, e não em torno da manutenção, como no caso da *valência* atuante sobre os *grupos básicos*. Para tanto, ele precisa estar disposto a esse processo de transformações e à criação de condições para atuar em torno de um projeto que se mantenha em movimento. No caso da Escola G, por exemplo, as construções do grupo vinculadas ao projeto da feira e, portanto, em torno de questões curriculares diretamente vinculadas aos alunos e ao ensino que pretendem, é que têm atuado como elemento agregador e transformador. É preciso que haja algum.
- c. O grupo precisa acreditar na viabilidade de suas buscas, contando com o apoio tanto de sua própria organização como da Instituição que integra. Além disso, conforme exposto no item I acima, deve também saber conviver com

a satisfação de conquistas parciais, posto que subjetivamente falando (a até objetivamente!), não é possível obtermos a realização exata daquilo que desejamos.

III: Capacidade de criar *intermediários*

Outro fator que identificamos como importante para o desenvolvimento de uma dinâmica de formação mais colaborativa e centrada na escola, é a capacidade que um grupo docente deve ter em criar *intermediários* que atuem no sentido de manter a coesão grupal em torno do trabalho que realizam. É por meio de *intermediários* que o grupo poderá viver situações de ruptura (com antigos padrões, com aquilo que não mais satisfaz), transformando-as em oportunidades de continuidade – do trabalho e do grupo.

Na Escola G presenciamos um grupo de professores que vem se mostrando capaz de elevar seus investimentos num projeto comum de trabalho à categoria de *intermediários*. O projeto de feira de ciências tem sido para esse grupo um lugar propício para que os professores criem meios de aproximar expectativas pessoais daquelas forjadas coletivamente (a respeito do ensino que desejam promover e dos profissionais que pretendem ser). Isso ajuda a promover a integração entre os pares, além do desenvolvimento do projeto da feira, numa configuração de formação profissional apoiada na vivência de problematizações das questões concretas que o grupo se coloca.

A esse respeito aproveitamos para trazer outro caso que pode ajudar a ilustrar o que estamos afirmando. É uma pesquisa sobre as relações entre professores de ensino fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte, que a partir de 1995 começou a realizar trabalhos coletivos e interdisciplinares. Seu principal objetivo era compreender como os professores vivenciavam a construção de trabalhos em equipe nesse contexto (Valadares, 2002).

Tudo começou quando a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) lançou, ao final de 1994, seu Projeto Político-Pedagógico denominado Escola Plural. Sua proposta curricular tinha como metas os projetos de trabalho, e seu eixo norteador era permitir que as escolas que o adotassem vivessem um processo coletivo de produção de conhecimentos. Isso requereria o trabalho em grupo e interdisciplinar por parte dos professores.

Retomando o que vimos falando sobre o *intermediário*, essa pesquisa descreve um caso no qual o grupo revelou capacidade para criar alguns intermediários que lhe permitiu vivenciar sua experiência inovadora e coletiva sobre projetos interdisciplinares. Como o próprio autor expõe, um dos principais fatores da manutenção de um dispositivo grupal é a construção dos intermediários. Nesse caso parece-nos que a falta de novos intermediários afetou a coesão do grupo e a sua capacidade de continuar a buscar caminhos que viabilizassem as inovações propostas.

IV: Apoio institucional e exercício do ato criativo

O caso da Escola G nos auxilia a compreender a importância da relação entre sujeitos e Instituição, na medida em que ela revelou ter grande influência na história construída nesses lugares, por essas pessoas. Os professores precisam contar com

o apoio institucional para a viabilidade do trabalho coletivo e de um espaço de criação. No caso estudado pudemos acompanhar como a Instituição legitimou seus profissionais, por exemplo, ao legitimar algumas condições importantes para o trabalho em equipe e todo o processo criativo que esta vivencia em torno do projeto da feira de ciências. Com isso, o grupo docente pode, por meio do debate, ensaiar ao longo dos anos propostas de concepção para essa feira, formular sugestões, planejar mudanças, testar novidades, etc.; errar e acertar. Pode dessa forma, imergir num processo mais contínuo de reflexão sobre a educação que realiza, a escola que integra e sobre os profissionais que são.

Considerando o estudo do caso da Escola G, nos damos conta que em contextos de trabalho coletivo escolar, não é interessante que o exercício da criatividade venha acompanhado de um desgaste excessivo do grupo docente. Deve haver algo que possibilite ao grupo manter ao longo do tempo sua animação com esse trabalho coletivo. Ou seja, é mais fácil que a satisfação exista em processos iniciais, quando um grupo percebe sua capacidade criadora e mobilizadora e, nessa perspectiva, o desafio é mantê-la. Para isso ajuda se a tarefa não possuir dimensão excessivamente ampla.

O que vemos na Escola G é que o grupo tem mantido seu investimento no projeto da feira, lidando com insatisfações pontuais, mas sem abandonar a disposição de desenvolvê-lo e conseqüentemente desenvolver-se. A feira é um projeto menor, mais limitado dentro do universo institucional, o qual mantém situações de trabalho a ele características, conhecidas pelos professores e pela comunidade escolar, e que comportam segurança à identidade partilhada. Isso confere alguma estabilidade ao grupo de professores que atua sobre as inovações do projeto de feira de ciências, pois possui paralelamente uma base conhecida que se mantém.

Portanto, queremos dizer que possuir uma tarefa objetiva mais específica é um fator que facilita a existência e permanência de um *grupo de trabalho*. Há maior margem para ensaiar erros e acertos, a cobrança pela perfeição não é absoluta (dela não depende, por exemplo, toda a identidade institucional e seu funcionamento). Na Escola G o fato de co-existirem o ‘espaço da normalidade’⁴¹ e um espaço importante de criação relativo ao projeto da feira de ciências no qual os sujeitos podem exercitar as buscas por suas aspirações, permite a manutenção de um equilíbrio entre os ideais almejados e a referência daquilo que é conhecido aos professores.

Viver apenas na busca de um ideal sem possuir o campo dessa normalidade como contraponto constante, ou, ao contrário, permanecer apenas nele sem atrever uma aproximação a algum ideal, pode resultar em imobilidade. O projeto de feira de ciências criou um espaço de experimentação que se institucionalizou. Parece-nos, no entanto, que isso ocorreu porque os professores puderam investir esforços de inovação dessa forma equilibrada. Ou seja, do ponto de vista das tensões que se estabelecem em decorrência da sustentação de uma inovação curricular, é fundamental que a escola permita que se mantenha uma relativa normalidade dentro do que o professor realiza cotidianamente.

Em termos metafóricos, “reinventar a roda a cada dia” requer do professor ou do coletivo docente um gasto de energia muito grande, tanto do ponto de vista cognitivo como subjetivo, que pode gerar um elevado nível de frustração e de desgaste. Isso pode resultar numa adesão burocrática à proposta de inovação ou

41 Termo utilizado aqui no sentido daquilo que é mais conhecido pelo professor, mais cotidiano, rotineiro; refere-se a um espaço onde as mudanças podem ocorrer, mas de forma mais gradual.

mesmo em seu abandono. Assim, ressaltamos a importância da coexistência tanto disso que estamos chamando de ‘espaço criativo’ como do ‘espaço conhecido’, no intuito de conferir maior tranquilidade ao grupo docente para desenvolver projetos de trabalho ao longo de seus processos formativos.

Voltando a considerar o trabalho de Valadares (2002), o tomamos para pensarmos sobre como aquele grupo lidou com essa questão. A escola decidiu aderir ao projeto da SMED-BH, tendo em seu novo Diretor (que iniciou no cargo em 1995) a liderança que se fez necessária à adesão do grupo docente às mudanças sugeridas para o trabalho. A proposta de mudança baseada nos princípios da Escola Plural sinalizava no sentido da necessidade de significativas alterações do projeto institucional mais amplamente compreendido, posto que se planejava uma nova formatação para o trabalho pedagógico: conforme já dissemos, esse deveria ser mais orientado pela perspectiva da interdisciplinaridade e do trabalho em grupo.

A pesquisa revelou um processo de êxito desse grupo ao relatar a dinâmica dessa formação grupal em certos períodos, no entanto, não fica demarcado que as mudanças curriculares engendradas e a dinâmica e produção do grupo se mantiveram ao longo dos anos. Sobre isso nossa hipótese vincula-se justamente ao argumento que vimos tentando sustentar de que é um desafio muito maior para uma escola conseguir manter uma transformação de grande amplitude. É como se o espaço conhecido, nessa escola, tivesse sido praticamente substituído pelo espaço criativo, o que possivelmente resultou em desgaste para esse grupo de professores que teve de lidar com uma ampla carga de responsabilidade e desafios. Por essa razão dizemos que a gradualidade e a extensão das mudanças são fatores importantes a serem considerados no planejamento dessas situações.

Concluindo

Na Escola G, o *ideal de grupo* que identificamos ao analisar os discursos coletados e a história desse grupo docente vinculada ao projeto de feira de ciências, confere unidade ao grupo, que se organiza em torno de certas idéias a respeito dos profissionais que desejam ser e dos alunos que desejam formar. Não é possível acessar o significado exato do que vem a ser tal ideal partilhado, posto que pertence à ordem da subjetividade, da mesma forma que no caso de um sujeito também não poderíamos verbalizar com especificidade qual o *ideal de eu* que baliza suas aspirações imaginárias.

Queremos dizer que o significado desse ideal se mantém em suspenso, mas ao mesmo tempo, definido por um campo de idéias superpostas por uma semelhança que lhes confere um aspecto comum; o sentido não é claramente dado, mas é possível perceber efeitos de significação. O importante a destacar nesse momento é o papel que esse ideal cumpre no grupo, contribuindo com sua coesão pelo compartilhamento de desejos e com a manutenção dos investimentos dos sujeitos no trabalho sobre o projeto da feira, que tem se concretizado para esse grupo como um meio para que busquem a realização de seus desejos.

No caso dessa escola isso resulta no movimento que vemos dos sujeitos em torno de suas construções para o projeto da feira de ciências. Eles agem guiados por seu ideal, o qual parece fortemente ligado à idéia de autoria, por exemplo, ou do desejo de se saberem condutores do processo de aprendizagem de seus alunos, isto é, de se sentirem uma autoridade educacional. O que de fato cada professor

compreende por autoria ou pela autoridade que deve representar aos alunos não sabemos, não são informações acessíveis, e não é isso o que importa.

Pois bem, se primeiro afirmamos que o grupo partilha um ideal que atua como espaço de algumas representações comuns, agora nos voltamos com maior atenção ao fenômeno do movimento a que nos referimos. Para entender o que move recorremos a uma imagem de deslizamento: o grupo a cada ano produz uma feira de ciências, satisfazendo-se ao realizar pequenas mudanças no projeto, as quais estão orientadas pelo ideal acima citado. Cada uma dessas mudanças, no momento em que o grupo investe nelas, representa para os sujeitos não só a possibilidade de se alcançar o ideal, mas o alcance propriamente dito desse ideal. No entanto, quando a feira se realiza o grupo se dá conta de que algo a mais ou diferente poderia ter sido feito para que aquele ideal fosse alcançado ainda mais plenamente. Propõe, então, uma nova mudança no desenho do projeto, mas sempre pautada por seu ideal.

Assim, as mudanças por um momento representam um todo (conquista do ideal), mas logo em seguida, são compreendidas como apenas uma parte desse todo, e o grupo segue novamente rumo à suposta conquista, apoiados numa nova proposta: está criado o processo de reedição do projeto da feira que tentamos remarcar ao longo dos capítulos três e quatro. Dessa forma, os sujeitos podem vivenciar de uma maneira coletiva a busca por suprir suas insatisfações quanto ao ideal que os baliza, e assim se caracteriza o movimento que criam causado pelo desejo, no sentido daquilo que falta, que não se tem, que não se é. Esse aspecto de falta é valorizado na configuração do trabalho do grupo ao longo dos anos, e não atua como fator de imobilidade.

Pudemos concluir que o movimento desse grupo gera simultaneamente: o fortalecimento de sua coesão, o desenvolvimento do projeto da feira que reflete no desenvolvimento do próprio projeto de escola e a manutenção de um espaço formativo para os profissionais envolvidos. Portanto, queremos ressaltar a complexidade da rede de relações que deve ser considerada em torno da viabilidade de um trabalho coletivo perene numa escola, capaz de produzir mudanças na escola e simultaneamente atuar sobre o desenho da identidade de seus profissionais. Tal rede comporta, por exemplo, elementos institucionais, sociais, pessoais e pedagógicos.

Finalizamos, portanto, sugerindo a importância de uma Instituição escolar conseguir organizar seu grupo docente em torno de um ideal que mantenha estreita relação com questões do universo educacional e profissional, o qual pode atuar como referência ao desejo dos sujeitos, que acreditam subjetivamente que suas buscas os conduzirão rumo à realização desse ideal. As propostas continuamente formuladas terminam por significar a sustentação do desejo, e o desejo partilhado produz o movimento do grupo. Isso cria um interessante contexto de formação profissional inserido no universo escolar, tendo o professor como centro, mas não ignorando que ele se relaciona com um conjunto de elementos que deve também ser considerado.

Nóvoa (2009) afirma haver uma carência de socialização de experiências concretas de formação de professores centrada na escola. Esperamos que nosso trabalho venha a contribuir nesse sentido, sendo o exemplo de uma experiência não só de formação dentro do universo profissional, como também de uma escola que possui uma equipe que realizou a difícil tarefa de sustentar seu próprio trabalho ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, A. C. R. de; FREITAS, D. de; KINOSHITA, L. S. O trabalho em equipe como condição de produção de conhecimentos e as relações entre ensino e a pesquisa no tear da prática pedagógica: o estudo de um caso no Brasil. *In: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v.4, n.3, p.100-112, 2004.
- BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. *In: Ciência e Educação*. v.12, n.1, 2006. p.73-97
- BAROLLI, E.; VILLANI, A. Subjetividade e grupos de sala de aula. *In: VII EPEF – Atas DC-ROM*. Florianópolis, 2000. 12p.
- BION, W. R. *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1975. 186p.
- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação (ANPED)* n.19, jan/fev/mar/abr., p.20-28, 2002.
- BRASIL (país). Ministério da Educação. *Ensino Médio Inovador*. 2009. 27p.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.61-94
- CARVALHO, L. M. O. de.; MARTINEZ, C. L. P. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a auto-formação de professores. *In: Ciência e Educação*. v.11, n.1, 2005. p.133-144
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 130 p.
- DUARTE, M. da C. O estado da arte na pesquisa em educação em ciências em Portugal. *In: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v.2, n.1, 2002. p.36-59
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In: WITTROCK, Merlin C. (compil.) Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co., 1986. p.119-161

FREUD, S. À guisa de introdução ao narcisismo (1914). *In: Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (1911-1915). Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Ed. v.1, 2004. p.95-131

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego (1921). *In: Além do Princípio de Prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos* (1920-1922). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed., v.XVIII, 1996. p.79-154

_____. O Eu e o Id (1923). *In: Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (1923-1938). Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Ed. v.3, 2004. p.13-92

GASPAR, A. *Museus e centro de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico*. Tese (Doutorado em Educação). USP. São Paulo. 1993. 72 p.

GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. Importância da educação científica na sociedade actual. *In: CACHAPUZ, A. et al. (Org.). A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “Duas Culturas”. *In: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v.7, n.2, 2007.

KAËS, R. *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 333p.

_____. *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: Transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.7-70

LACAN, J.. *O seminário: Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954; versão brasileira de Betty Milan*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. p.89-186

LOPES, E. M. T. *A psicanálise escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LUCATTO, L. G.; TALAMONI, J. L. B. A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do ribeirão dos peixes como tema gerador. *In: Ciência e Educação*. v. 13, n.3, 2007. p.389-398

MANCUSO, R. *Programa estadual de feiras de ciências do Rio Grande do Sul: produção científica estudantil de 1994*. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1995. 300 p.

MARANDINO, M. *O ensino de ciências e a perspectiva da didática crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC. Rio de Janeiro. 1994. 281 p.

MOREIRA, M.A. Investigación en enseñanza: aspectos metodológicos. *In: Actas de la I Escuela de Verano sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias*. Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 2000. p. 13-51

_____. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, España; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoyo nº 14. Publicado em *Actas del PIDEC*, n.4., 2002. p.25-55

MORTIMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. *In: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v.2, n.1, 2002. p.36-59

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASIO, J.D. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997. p.58

NOVAES, M. A. de A. Como se faz corpo? Considerações sobre o ideal em Freud e Lacan. *In: Revista de Psicanálise*. AnoXVIII, n.182, 2005. p.40-47

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. 96p.

REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003. 420p.

RODRIGUES, M. I. R.; CARVALHO, A. M. P. de. Professores-pesquisadores: reflexão e mudança metodológica no ensino de física - o contexto da avaliação. *In: Ciência e Educação*. v.8, n.1, 2002. p.39-53

ROSA, M. I. de F. P. S.; SENE, I. P.; PARMA, M.; QUINTINO, T. C. de A.
Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação.
In: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. v.3, n.1, 2003. p.58-69

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*.
2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SERRANO, G.P. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. I. Métodos.
Madrid, La Muralla S.A., 1998. 230 p.

VALADARES, J. M. *As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Instituto de Química e Faculdade de Educação - USP. São Paulo. 2002. 133 p.

VALADARES, J. M.; VILLANI, A. Continuidade e ruptura no trabalho coletivo de professores. *VIII EPEF - Atas*. São Paulo: Águas de Lindóia, 2002.

VILLANI, A.; BAROLLI, E.; CABRAL, T. C. B.; FAGUNDES, M. B.;
YAMAZAKI, S. C. Filosofia da Ciência, História da Ciência e Psicanálise: analogias para o ensino de ciências. *In: Caderno Catarinense de Ensino de Física*. v.14, n.1, 1997. p.37-55

VILLANI, A.; CABRAL, T.C.B. Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise.
In: Investigações em Ensino de Ciência, Porto Alegre, v. 2, n.1, 1997, p. 43-61.

VILLANI, A.; CABRAL, T. C. B. Subjetividade e risco no ensino de ciências e matemática. *VI EPEF – Atas CD-ROM*. Santa Catarina: Florianópolis, 1998. 15p.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREITAS, D. de. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. *In: Ciência e Educação*. v.11, n.1, 2005. p.145-164

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212p.

ANEXO 1

Questionário entregue aos professores ao início da investigação (fevereiro de 2007)

1. Qual é o seu tempo de experiência na docência?

00 – 05 anos:

06 – 10 anos:

11 – 15 anos:

16 – 20 anos:

21 – 25 anos:

26 – 30 anos:

2. Há quantos anos leciona na Escola G?

01 - 02:

03 - 05:

06 - 08:

09 - 12:

desde o início:

3. Em 2007 lecionará em outra escola além da Escola G?

sim Quantas: Uma a mais Duas a mais

não

4. Quais as suas experiências relacionadas à pesquisa acadêmica? Assinale todas.

Iniciação científica

Trabalho de conclusão de curso na graduação

Mestrado

Doutorado

Lato sensu

Nenhuma

5. Aos professores que já participaram da feira de ciências na Escola G, portanto, trabalham há mais um ano na escola: Em que aspectos o processo de realização da feira tem trazido satisfação para você como professor?

ANEXO 2

Roteiro para condução da entrevista semi-estruturada com os professores

Nome:

Cargos que ocupa(ou) na escola:

Tempo de contrato nessa Instituição:

Número de feiras de ciências que participou:

1. Você já se perguntou por que a feira de ciências vem se mantendo durante todos esses anos com uma participação constante e crescente do grupo de professores? A que você atribui isso?
2. No questionário entregue a vocês ao início do ano, havia uma pergunta sobre a satisfação com a feira de ciências, e a maior parte dos professores justifica essa satisfação com base nos resultados obtidos junto aos alunos (ex: Com seu aprendizado de uma metodologia científica, desenvolvimento de sua autonomia para o estudo e a elaboração de conhecimento, ganho de qualidade na elaboração de seus textos e discursos, etc). Além desse aspecto mais relacionado aos alunos, que outras satisfações você sente ao participar do projeto da feira (ex: do ponto de vista pedagógico, de sua formação como professor, na relação com os outros professores, com o conhecimento, etc.)?
3. Especificamente em relação à sua participação na feira: Como você justificaria o seu esforço e toda dedicação nesse projeto (incluir na contextualização: apesar do aumento da carga de trabalho que isso representa, a qual inclusive vem crescendo desde o início da feira em 1994; manter sua disposição em realizar auto-avaliações constantes; não vincular obrigatoriamente esse trabalho a uma remuneração; e etc.).
 - Ao final, exemplificar alguns dos focos de investimento docente que notamos, para o sujeito falar da sua relação com esses investimentos (razão de seu movimento) e da relação do grupo (como vê o grupo).
4. Como você vê a feira de ciências como espaço de atuação e de experiência em relação aos outros espaços criados na escola?
5. Dentre as modificações que já ocorreram na feira, quais você considera mais importantes, e quais acha que ainda precisam ocorrer? Por quê?
6. Em minha opinião como ex-professora da Escola G, acredito que os professores constituem efetivamente um grupo de trabalho. Você acha que o projeto de feira de ciências possui algum papel particular na caracterização da forma desse grupo trabalhar e agir? Há outras atividades na escola, ou projetos curriculares, que exercem o mesmo papel?
7. Em nossa análise, no momento em que a Sarah comunicou sua saída da escola (e da coordenação da feira, portanto) durante uma reunião pedagógica, achamos que os professores demonstraram ter sofrido um forte abalo. Como é para você a saída da Sarah? E para a feira de ciências?

Perguntas específicas:

- Prof^o Carlos: Avaliamos que sua participação no grupo de professores durante o trabalho para a feira de ciências tem se intensificado. Como você relataria esse seu caminho na feira e no grupo de professores?

- Profº Cícero: Notamos em seu discurso freqüentemente algumas ‘frases de efeito’, expressões fortes que exigem dos outros professores uma reflexão e um posicionamento. O que você pretende com essa postura? O que espera que aconteça na escola ou com seu grupo de trabalho e que ainda não acontece?

ANEXO 3

Roteiro para condução da entrevista com a Coordenação e a Direção

Nome:

Cargos que ocupa(ou) na escola:

- Questões de referência para a condução da entrevista:
 - a. Como foi a opção da escola por realizar uma feira de ciências enquanto projeto curricular?
 - b. Por que você sentiu necessidade de introduzir a feira de ciências na escola? (pergunta exclusiva para o diretor)
 - c. Por que a feira de ciências é importante para a Escola G, em sua opinião?
 - d. Como você vê o trajeto da feira de ciências na história da escola?
 - e. O que você tem aprendido ao longo desse tempo em que as feiras de ciências têm acontecido?
 - f. Você está satisfeita(o) com a feira como ela é atualmente? Por quê?
 - g. Quais comparações você traçaria entre a feira de ciências da Escola G e outras feiras de ciências?
 - h. Em sua opinião, qual significado é dado pelos professores para a feira de ciências? Isto é, o que você acha que a feira de ciências representa para o grupo docente?
 - i. Você acha que as suas expectativas em relação à feira de ciências têm sintonia com as dos professores? Por quê?
 - j. Quais atributos são necessários a um professor para uma boa participação na feira de ciências?
 - k. Como os professores correspondem a essas exigências?
 - l. Você acha que os professores aproveitam as feiras de ciências? Em quais aspectos?
 - m. Especificamente do ponto de vista do conhecimento científico, você acha que a feira de ciências traz ganhos para os professores?
 - n. Na sua visão, que vantagens um professor vê em sua participação no planejamento e implementação da feira de ciências?
 - o. O que você acha que mantém a feira de ciências dentro da concepção e da realização desejadas ao longo dos anos?
 - p. Quais dificuldades ainda precisam ser superadas no processo da feira de ciências como um todo?
- Fale livremente:
 - O trabalho coletivo, nas reuniões, para a feira de ciências.
 - Minha participação, como professor, na feira de ciências.
 - O professor que eu gostaria de ser na feira de ciências.
 - Os outros professores na feira de ciências.
 - Feira de ciências e a formação de professores.

ANEXO 4

Tabelas com resumo das reuniões de 2007 sobre a feira de ciências

1ª Situação	
Data	31/01/2007
Duração	2h05min
Nº de presentes	11 professores
Pauta	1ª reunião ordinária: Definição do tema ⁴² para a feira desse ano; possibilidade de alguns alunos do 3º ano do EM realizarem pesquisa ao invés de serem co-orientadores; definição do número de grupos de pesquisa por série.
Observação	Não houve tempo para cumprir integralmente a pauta proposta, portanto, definiu-se que a próxima reunião pedagógica seria utilizada com essa finalidade.

Figura A1: Primeira reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.

2ª Situação	
Data	07/02/2007
Duração	1h27min
Nº de presentes	13 professores
Pauta	2ª reunião ordinária: Socialização de propostas para o trabalho inicial de sensibilização sobre o tema da feira com os alunos, como forma de subsidiar a atuação discente na tribuna livre ⁴³ , na qual iriam expor seu posicionamento perante a sugestão temática dos professores.
Observação	Novamente não houve tempo para cumprir integralmente a pauta proposta, e as discussões sobre avaliação e cronograma, previstas para o dia de hoje, não ocorreram. Cancelaram a pauta da próxima reunião que seria destinada a questões gerais relativas ao 7º ano, e mantiveram o espaço para finalizar essas resoluções para a feira de ciências.

Figura A2: Segunda reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.

42 Tema: Diversidade e (in)tolerância.

43 Ver na página 34 (Figura 1), a explicação sobre o que é esse evento chamado de tribuna, criado pela escola.

3ª Situação	
Data	14/02/2007
Duração	1h30min
Nº de presentes	15 professores
Pauta	3ª reunião ordinária: Comentários acerca das reações analisadas nos alunos durante a tribuna livre ocorrida em 08/02 ⁴⁴ ; discussão sobre os critérios de avaliação e mudanças na elaboração dos instrumentos para esse fim.
Observação	<p>1 Decidiram que na manhã seguinte, dia 15 de fevereiro, haveria a continuação da tribuna livre iniciada no dia 8, conforme solicitação feita pelos alunos. Para tal, definiram em qual aula ela ocorreria.</p> <p>2 Formaram uma Comissão de Avaliação que seria responsável por realizar reuniões extraordinárias para aprofundar a discussão acerca dos critérios de avaliação. Essa proposta surgiu com a necessidade de passar a diferenciar os critérios para cada ciclo de ensino.</p>

Figura A3: Terceira reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.

4ª Situação	
Data	22/02/2007
Duração	1h50min
Nº de presentes	05 professores
Pauta	1ª reunião extraordinária da Comissão de Avaliação: Definição de critérios específicos para diferenciar a avaliação da produção dos alunos dos diferentes ciclos escolares.
Observação	A comissão foi formada por professores que se voluntariaram a desenvolver essa discussão, considerada necessária por todo o grupo como passo qualitativo do processo avaliativo, visto que não haveria tempo nas reuniões pedagógicas ordinárias.

Figura A4: Reunião no sub-grupo da comissão de avaliação.

44 Conforme mencionado na 2ª Situação (Figura A2), essa tribuna tinha como finalidade que os grupos discentes pudessem se posicionar a respeito do tema proposto pelos professores para a feira desse ano de 2007.

5ª Situação	
Data	01/08/2007
Duração	1h40min
Nº de presentes	19 professores
Pauta	4ª reunião ordinária: A coordenadora Sarah comunica sua saída da escola por motivos pessoais, afirmando, no entanto, que iria continuar coordenando a feira até o final do processo desse ano; discussão e votação sobre mudança do dia das apresentações finais da feira (a partir de uma proposta feita pelo prof.º Inácio); resoluções de questões práticas pendentes para a finalização da feira.
Observação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana, a nova coordenadora pedagógica, já está presente na reunião. 2. A professora Marcela saiu da escola; entrou o professor Theo para dar continuidade ao curso de matemática. No entanto, Marcela se propôs a finalizar o processo de orientação dos seus grupos de feira, mesmo sem mais possuir um vínculo formal com a Instituição.

Figura A5: Quarta reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.

6ª Situação	
Data	08/08/2007
Duração	10min
Nº de presentes	09 professores
Pauta	5ª reunião ordinária: O diretor Rubem informa os retornos negativos provocados pela decisão da alteração da data das apresentações finais para a comunidade (algumas famílias haviam marcado compromissos inadiáveis para a nova data, visto que se basearam no calendário escolar entregue ao início do ano). Não houve debate.
Observação	Rubem expôs seu descontentamento com a seriedade das conseqüências dessa mudança definida pelo grupo, o qual não se manifestou, aparentemente responsabilizando-se por sua decisão e compreendendo o impacto causado.

Figura A6: Quinta reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.

7ª Situação

Data	20/08/2007
------	------------

Duração	2h55min
---------	---------

Nº de presentes	11 professores
-----------------	----------------

Pauta	6ª reunião ordinária: Avaliação das apresentações dos trabalhos de pesquisa dos grupos para a comunidade.
-------	---

Observação	-
------------	---

Figura A7: Sexta reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.

8ª Situação

Data	22/08/2007
------	------------

Duração	4h15min
---------	---------

Nº de presentes	17 professores
-----------------	----------------

Pauta	7ª reunião ordinária: Avaliação das apresentações dos trabalhos de pesquisa dos grupos para a comunidade.
-------	---

Observação	-
------------	---

Figura A8: Sétima reunião pedagógica de 2007 envolvendo a temática do projeto de feira de ciências.