

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ADQUIRIDAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO TRABALHO EM GRUPO

SOME ACQUIRED CHARACTERISTICS DURING TEACHER'S TRAINING IN GROUP WORK

Elifas Levi da Silva ¹
Jesuína Lopes de Almeida Pacca²

¹Faculdade de Educação, USP, elifas_levi@uol.com.br

²Instituto de Física, USP, jepacca@if.usp.br

Resumo

Neste estudo procuramos características profissionais favorecidas pelo trabalho em grupo. Nossas informações provem da observação participante e da gravação em áudio do trabalho dos professores. As categorias analíticas explicitam as intenções do que se fala, evidenciando no discurso posicionamentos de liderança e esclarecimentos entre outros, que são os argumentos da negociação, e que buscam organizar, dirigir e definir o que, e o como se faz no grupo. O objetivo é conhecer os fatores que influenciam a eventual mudança conceitual do professor acerca do ensinar e da prática na sala de aula. Os resultados já encontrados mostram que o trabalho em grupo favorece a autonomia do professor e as competências para conduzir o processo de aprendizagem, tais como enfrentar situações inesperadas, valorizar a expressão dos alunos, avaliar continuamente a aprendizagem e reformular seu planejamento incluindo atividades novas e etc, e principalmente desenvolver espírito crítico para tomar decisões adequadas com critérios pertinentes.

Palavras-chave: Formação de professores, formação continuada, grupo de estudos, planejamento do ensino, negociação.

Abstract

In this research we look for professional qualities supported by working in group. Our information comes from involved observation of the group and records (in audio) of the work meetings. The analytical categories explain intentions behind the speech, showing up leadership postures (among others). This postures are the topics for negotiation and aim to organize, drive and define what to do and how to do it inside the group. The purpose of this research is to know the elements that influence teacher's occasional conceptual changes about teaching and classroom work. Results show that working in group promotes teacher's autonomy and ability to drive the learning process – like to face unexpected situations, to valorize students expressions, to estimate constantly what students are learning and to reformulate the planning including new activities. And, most of all, to develop a criticism posture that allow the teacher to take pertinent measures with suitable discretion.

Keywords: Teachers training, formação continuada, grupo de estudos, planejamento do ensino, negociação.

¹ Bolsista da CAPES

² Auxílio parcial da CAPES

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa para doutoramento que realizamos junto a um grupo de professores de física do Ensino Médio em sua jornada de formação continuada. Nele queremos mostrar algumas características importantes que decorrem deste tipo de organização das pessoas e dos trabalhos. O processo não é simplesmente a reunião de professores interessados, e dispostos a estudar e compartilhar, ele, além disso, é a constituição de um grupo de professores de física, que trabalham guiados pela idéia do planejamento de seus cursos particulares, e que trabalham numa parte do tempo sob orientação direta da formadora, e noutra parte num trabalho mais livre, mais influenciado pela capacidade de negociação dos seus membros. Se esta organização permite algum direcionamento dos esforços e uma percepção do que se está conseguindo, garante também ao grupo uma liberdade de organização e de criação do seu modo próprio de operar. De forma que nos interessa neste momento aquilo que ocorre justamente por se estar assim, em grupo, expostos ao trabalho e imersos num ambiente que possibilita e potencializa as interações dadas a ver nas falas, nas narrativas dos professores.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA PESQUISA:

O grupo de estudos que dá lugar à pesquisa é composto por professores que atuam com aulas de Física na rede pública do Estado de São Paulo. Este grupo nasceu do interesse de alguns professores da rede pública que participaram de um curso de extensão / formação, ministrado pelos professores Drs. Alberto Villani e Jesuína L A Pacca em 1990 no Instituto de Física da USP. Atualmente o grupo conta com dez integrantes, com diversos graus e tipos de experiência e formação. Nos últimos quatro anos (2003-2006) o grupo esteve inserido no programa de desenvolvimento do ensino público da FAPESP especificamente o projeto - Eletromagnetismo no Ensino Médio. Barreiras e estratégias de ensino sob número 2002/04211-1 e contando com o apoio financeiro para seu funcionamento. O grupo possui espaço físico assegurado para seus trabalhos, contando com duas salas para trabalho e estocagem de produtos, materiais e trabalhos, e realiza reuniões semanais de seis (06) horas de duração, às quartas feiras, das 14:00 às 20:00 h, no Instituto de Física, Ala 2, sala 307, sob orientação e supervisão da Profa. Dra. Jesuína L.A. Pacca.

O TRABALHO DE FORMAÇÃO NO GRUPO

O trabalho de formação se concretiza através de elementos e características bem localizadas ao longo do processo. A idéia central é **ouvir o aluno** – aquilo que faz da aula uma incerteza constante, pois quando o professor dá voz a seu aluno ele arrisca a sua segurança o seu lugar de sabedor de todas as coisas. Mas com isso ele expõe sua condição de parceiro, sua condição de incompleto e pode conseguir que os aprendizes caminhem com ele. No nosso trabalho as tarefas e as vozes dos professores são importantes para que pensemos o que será feito no encontro seguinte, **mas é também uma receita**, um exemplo que esperamos seja seguido, alterado e re-escrito por cada um, mostrando e arriscando e mudando, para que o que se faz, faça sentido, um caminho que só existe quando se passa por ele. O grupo de estudos não trabalha para produzir planejamentos, o planejamento é um meio e também um subproduto desejável do trabalho. O grupo trabalha guiado pela idéia de **planejamento**, o planejamento das aulas de física, do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista disciplinar, apontando sempre para os interesses ou necessidades específicas dos participantes e não simplesmente por um programa pré-estabelecido. É um caminhar com as próprias pernas, que traz arraigado em sua concepção, desde o início, o **protagonismo** do aprendiz. Este trabalho traz consigo todos os problemas e dificuldades de conteúdos, de métodos e de contextos, já bastantes conhecidos, e começa propondo alternativas seguras, pois considera que as práticas correntes somente serão mudadas

se os professores **se sentirem seguros**, não puserem em risco a sua **percepção de competência**, e sua **auto-estima**. Nenhum professor é instado a fazer desta ou daquela forma; apresentar, mudar a ordem ou mesmo excluir, este ou aquele conteúdo. A autoridade existe e é reconhecida na pessoa da formadora, mas os discursos de autoridade são evitados, recomendamos a prudência. A prudência é orientada pelo medo de errar, pela responsabilidade de acertar (Lima, 2005). Na verdade cada professor é incentivado **a fazer o trabalho que escolheu, da forma como sabe fazer e se sente confortável** naquele momento. Somente este aspecto do trabalho, a escolha de como e quando imprimir as mudanças representa para o professor um importante **fator motivacional**, pois permite a manutenção da segurança e da percepção de sujeito agente (Silva, 2004). Este aspecto do trabalho pode ser entendido também como um resgate de poder de que tanto se queixam os professores, um fator de **construção da autonomia**, pois são suas as decisões (White, 1999). Deste modo o trabalho de formação começa a **operar a prática do professor na situação inicial**, o professor comum, e vai levando-o passo a passo, por meio do estudo, da reflexão e da colaboração, respeitando sua história, condições e interesses, para a condição de professor cada vez melhor, mas sempre inconcluso, aceitando assim a formação continuada como **um trabalho que nunca termina**, uma educação para a vida toda, até porque *“a inconclusibilidade e a incompletude só se resolve na morte”*. (Lima, 2005). O percurso de formação é mais que um procedimento recursivo trata-se de um procedimento complexo **com auto-realimentação e com realimentação de terceiros**. Uma espécie de looping infinito que recebe intervenções e informações externas o tempo todo, um procedimento de colaboração, de troca de experiências, uma maneira de aprender e de mudar o seu modo de fazer e estar na profissão a partir dos conselhos e truques solicitados aos colegas, imitando-os num processo de formação informal (Demailly, 1992), que ampara e resolve aspectos imediatos e fornece modelos, exemplos para sua construção pessoal.

A seqüência seguinte dá uma boa idéia dos procedimentos de construção dos planejamentos. O professor **estabelece o seu plano** de trabalho com suas classes e reflete individual e coletivamente a respeito dele, quando então recebe as contribuições explícitas dos outros professores.

- A partir destas reflexões e contribuições o professor re-elabora seu plano
- O professor volta às suas classes e trabalha com elas segundo seu novo planejamento.
- Na reunião seguinte o professor relata sua semana para a formadora e para o grupo simultaneamente o trabalho que fez, os resultados que esperava e que obteve.
- Os professores do grupo oferecem suas observações e contribuições. A formadora interfere nesta fase sempre que julga conveniente, seja quanto à pertinência das contribuições, seja na atribuição de tarefas específicas para a superação de dificuldades, ou mesmo para incentivar, parabenizar ou apontar problemas.
- A partir destas reflexões e contribuições o professor re-elabora seu plano, e o ciclo se repete.
- Esta seqüência do programa de formação envolve o ensinar e o aprender dos professores com a sala de aula, conformando-se numa prática direcionada para ouvir e considerar o aluno enquanto se resolvem as dificuldades do professor e se dá a ver em dois elementos essenciais, a narrativa e as tarefas.

A seqüência do trabalho incorpora momentos de construção individual, de trabalho com os alunos e de trabalho no grupo de professores e se repete indefinidamente. Nesse processo temos a **fala** como elemento central, porque acreditamos que é preciso *“reconhecer a importância da narrativa como meio de comunicação e de aprendizagem e restituir seu papel proeminente na educação científica”* (Lemke, 2006). É preciso dizer, e especialmente no caso do profissional professor, é preciso dizer com clareza, não basta possuir um conhecimento, pois *“possuir um conhecimento ainda não é saber. Saber é, primeiro que tudo, ser capaz de comunicar esse conhecimento. Para por o saber a claro, é preciso desencantá-lo, é preciso*

apresentá-lo, é preciso partilhá-lo com outrem, é preciso discuti-lo no plano da representação racional a duas dimensões”. (Bachelard in Santos, 2005, p56). A narrativa, antes de dizer, enquanto se diz, e depois de dizer, promove uma re-elaboração do que se sabe e trás à tona evidências de aprendizagem de qualidade (White, 1999) quando os professores se envolvem na discussão, comparando o que se fez e o que fizeram, dando sugestões e exemplificando, construindo um conhecimento diferenciado e consistente. Todas as tarefas são individuais porque a orientação construtivista entende que é preciso fazer para aprender. Enquanto esta seqüência acontece o professor está paralelamente trabalhando com a realidade da sala de aula e desenvolvendo esse conteúdo específico. Note-se que esta postura de construção, de crítica pessoal e coletiva, de re-elaboração e de colaboração, produz um ambiente de **pertença**, um forte componente da motivação intrínseca (Guimarães, 2001), colocando os professores entre **amigos**, amizades que extrapolam os trabalhos do grupo e transbordam para as esferas pessoais; produz um ambiente de companheirismo, contra a solidão, a solidão que produz um sentimento de abandono (Lima, 2005) e possibilitando um aprender constante e um planejamento dinâmico que muda ou se aprimora no sentido de atender às necessidades do professor e de seus alunos. A seqüência é também um exemplo de conduta, fazemos o que esperamos que eles façam, ensinando pelo exemplo, ouvindo e planejando o passo seguinte a partir do que se tem hoje porque o programa aceita que a *exemplaridade da prática é mais eloqüente que qualquer discurso* (Freire, 1996, p38); Um fazer e mudar e deixar ver que se mudou é o que Alarcão (1996) chama de situações homólogas, quando se mostrando o que se faz e como se faz, pode-se criar uma empatia no grupo de forma que eles passam a querer fazer e fazer melhor.

AS INFORMAÇÕES E A TOMADA DE DADOS

Nossos dados são as manifestações orais dos professores, transcritas do áudio gravado na reunião. Embora as interações entre os membros não se limitem ao verbalizado, por uma questão de objetividade, de reprodução, e de possibilidade de se dar a outro a possibilidade de analisar também nossos dados, optamos pelo que é dito em detrimento das expressões, trejeitos e outras por mais significativas que possam ser nas relações humanas. Como já foi dito inicialmente este artigo se origina de um trabalho maior para doutoramento e já contabiliza a observação e gravação de mais de três anos de trabalho deste grupo. Aqui, pela óbvia falta de espaço, nos referiremos a apenas um episódio de uma reunião, que sem dúvidas, foi escolhido em face das expectativas e orientação teórica do pesquisador. De certa forma esta escolha já é no princípio uma interpretação, um recorte do pesquisador, pois a pesquisa é participante e é de longo prazo, e o pesquisador esteve presente a mais e cem reuniões, contaminando e sendo contaminado pelo ambiente, pelo ser e pelo fazer do grupo. Neste artigo, nossa preocupação se volta ao fazer do grupo, às interações, e por isso **focaliza especificamente a segunda parte**, focaliza um episódio da segunda parte da reunião, quando os professores trabalham sem a presença da formadora, quando a capacidade de negociação de cada um formata e influencia mais a dinâmica do trabalho. Como providência para preservar as identidades dos participantes, como manda a boa prática de pesquisa, seus nomes foram todos trocados e todos referidos como homens, tentando com isso aumentar o anonimato dos seus integrantes. Os dados se referem a um trecho da reunião e a sua disposição já deixa ver um trabalho de interpretação. Na parte mais externa da indentação³ está a indicação do conceito principal da discussão, aquele que ocupa a cena (Fala-X), e na parte interna as interações propriamente ditas, (Esclarece-X), (Confirma-X), (Pergunta-X), (Responde-X) e (Tenta-X), que compõem as discussões interagindo com a idéia dominante indicada por (Continua-X). O sufixo X indica o professor em ação naquele momento.

3 A indentação é uma forma de apresentação do texto, geralmente usado em linguagens de programação, somando clareza, facilidade de leitura e de manutenção e consiste em agrupar elementos relativamente à posição (y,0).

DESCREVENDO E INTERPRETANDO OS DADOS

Nossas reuniões são basicamente divididas em duas partes, a primeira sob orientação da formadora e a segunda orientada por alguém indicado por ela ou por uma tarefa também definida por ela, e seu marco separador é via de regra a parada para o café. Nesta reunião participaram somente oito professores, o C, S, R, A, AP, M, J e o P (destes professores, dois deles são diferenciados, pois fazem parte do programa de doutoramento da FEUSP), além deles a formadora e o pesquisador em questão. A primeira parte da reunião começou como de sempre, ali, face a face, e ainda não tem uma orientação específica para seguir, de modo que configuração e a convivência permitem então interações mais livres, mais diversas e específicas. Nela os assuntos abordam desde a esfera pessoal até pedidos de demonstrações ou explicações de experimentos e procedimentos didáticos ou técnicos. Este clima confortável é sempre alterado com a chegada da formadora, que participa e desfruta dele por alguns momentos, mas logo cuida de transformá-lo encaminhando os trabalhos do dia. O novo clima, em geral se fundamenta nas tarefas e solicitações anteriores e se concretiza com as narrativas dos professores. É um momento em que os professores são convidados a falar, dar suas opiniões e contribuições. É sem dúvida outro clima, um outro clima confortável onde os convites freqüentemente transformam-se em auto-convites, ocupando o espaço para oferecer e pedir contribuições. Este momento do trabalho além de permitir estas contribuições mais direcionadas, permite também à formadora identificar as necessidades mais urgentes, de forma que é também decisivo na determinação das atividades do grupo para a segunda parte do encontro.

Esta reunião em particular, por se avizinhar do final do semestre tem um caráter de fechamento. A formadora havia pedido aos professores que produzissem um relatório sobre suas salas de aula, referente ao curso de eletromagnetismo, dando conta do que tinha sido feito, e do que era pretendido em cada caso, e neles ela percebeu uma diferença apreciável entre o que se pretendia e o que foi possível fazer. Os professores tinham explicações para estas diferenças, e uma delas era a falta de tempo. Um tempo previsto no calendário escolar, mas que não existe efetivamente para as aulas regulares. Eles relataram por diversas vezes e hoje repetiram que este tempo é reduzido por uma infinidade de acontecimentos, que passam pela emenda de feriados, pelas faltas coletivas e pelos mais diversos passeios didáticos ou não, que a escola disponibiliza e implementa no ano letivo. A diferença entre o previsto e o realizado, fará com que alguns dos professores continuem com o eletromagnetismo no segundo semestre para concluírem seus planos, e a invasão será proporcional ao que já foi realizado. A questão do tempo foi então definidora dos trabalhos do grupo para a segunda parte da reunião, quando os professores trabalham sem a presença da formadora, e a proposta de trabalho foi apresentada assim: *Supondo que em algum momento no segundo semestre teremos que trabalhar a ótica, como vocês vão começar o curso? O que vocês querem ensinar? E lembrem-se vamos começar de alguma forma ouvindo os alunos, vamos discutir o que fazer com as respostas deles e o que significa fazer algo com elas, o que elas representam e porque são importantes, e vamos definir quais são as atividades necessárias para explicar estas respostas. Devemos ainda ter muito claro que respostas eu quero ter e quais são as respostas da física.*

Depois do café, a segunda parte tem como meta a realização de uma tarefa, o planejamento de ótica para o segundo semestre e como coordenador responsável pela condução dos trabalhos o professor J. Vale dizer que ele não é um coordenador comum, algo que pudesse ser feito apenas para promover a rotação de papéis⁴, ele é talvez o mais competente para esta tarefa, o que já por diversas vezes reconhecido pelo grupo. Porém neste dia retornando do café

⁴ Procedimento importante para a aprendizagem cooperativa – Ver por exemplo, Aprendizagem cooperativa, de Frank Viana de Carvalho, 2003

ele não conseguiu iniciar os trabalhos porque o grupo praticamente o obrigou a relatar sua participação num evento de formatura de uma turma onde ele fora professor no ano passado. Enquanto ele não falou, nada foi feito, e mesmo assim a conversa não terminava e alguém tinha sempre uma nova entrada e isso ia se prolongando.

Foi assim que o professor A, chamou para si a responsabilidade da condução da reunião, entrando na conversa e elevando o tom da sua voz, chamou os professores para a tarefa:

1- (Fala-A): Mas a gente tem, o que eu entendi ... que ela pergunta ... o objetivo

(Esclarece-J): O trabalho tem que ser em tópicos. (Pergunta-C): Ah! Ela falou isso?

(Responde -R): Falou. (Continua-A): Que ela quer que a gente faça é começar. É tentar começar a planejar a ótica no segundo semestre. (Tenta-P): Eu não vou começar com ótica. (Continua-A): O nosso trabalho é planejar a ótica (Esclarece-P): Que a gente vai dar. (Continua-A): Que você vai trabalhar no segundo semestre, ta? E ela quer saber como que vai começar a ótica. Como é que você vai começar? Daí ela falou, vocês vão ter que fazer atividades que evidenciam o que os alunos pensam, tem que anotar as coisas que eles pensam, as coisas que eles falam, que é pra trabalhar com isso. Como você vai trabalhar com o que eles pensam? O que significar trabalhar com o que eles pensam? Trabalhar o que ele pensa. Pra você trabalhar o que eles pensam tem que planejar atividades, agora estas atividades que você vai planejar, essas atividades, espera aí, ah ta, então, são atividades que estão certamente relacionadas com o que? Com o que eles pensam e com o que você quer que eles pensem. Então daí, pra você conseguir trabalhar com estas atividades com os alunos, você vai ter que saber exatamente qual resposta vocês querem no final, aonde vocês querem chegar, qual o objetivo com aquela atividade. E uma outra coisa que ela não aqui no final, mas falou no começo e que acho importante lembrar, ela falou muitas vezes desse negócio do tempo, como é que o tempo entra no planejamento, ela falou bastante. (Confirma -C): É. (Continua-A): E ela falou assim entre outras coisas, vamos planejar começo meio e fim para esse planejamento e tem atividade que se você tiver que cortar alguma coisa você corta o tempo de atividade, você não corta o tempo que o aluno tem pra pensar aquela atividade, porque se não fica sem sentido. (Confirma-P): É. (Continua-A): E ela falou bastante do tempo e acho que ela vai querer que a gente pense

2 - (Fala-J): falando da questão do tempo é aquela história. – Já sabemos que não vai ter um monte de aula, já tem que levar isso em conta agora.

(Tenta-P): Eu acho que já tem que descontar uns 20% (Confirma-C): Até mais (Esclarece -A): Fora os feriados

3 - (Fala-P): Não, fora os feriados, fora o oficial, assim, ponte nem considera, e fora tudo isso.

4 - (Fala-C): Mesmo, mesmo o tempo que o aluno leva pra desenvolver uma atividade.

(Tenta-P): 50% (Continua-C): Você acha que uma aula vai dar e fica três, quatro aulas com a mesma atividade. (Tenta-P): Então eu acho. (Continua-C): Demora.

5 - (Fala-P): Então, vamos pensar então, vamos pensar em 30%, conta quantas aulas dá,

(Confirma-R): Isso aí é verdade (Tenta-J): espera um pouco (Continua-P): Descontando os feriados, pontes, no global. (Tenta-J): Mas isso não é uma coisa que a gente vai definir agora, cada um vai definir o seu (Continua-P): Vê quantas tem, e tira 30%

6 - (Fala-R): É importante a gente falar isso, sabe porque, a gente tem que pensar nisso aí, porque quando a gente planeja, por exemplo, além de não ter aula, a gente esquece de planejar também as avaliações, então

(Tenta-P): É e (Continua-R): Então aí que tá, de repente (Tenta-P): Faz parte e não dá tempo (Continua-R): então de repente você pensa um monte de coisa, a gente faz metade, mas gente o que é isso! (Tenta-P): Mas é (Tenta-A): Você vê, uma aula pra prova (Esclarece-C): Tem que discutir.

7 - (Fala-A): Mas vocês esquecem que a aula que vem antes da prova vocês querem fazer exercícios,

(Tentando-P, Tentando-C) (Continua-A): A aula que vem depois você vai fazer correção, às vezes duas aulas depois (Tentando-P) (Continua-A): Você vai explorar exercícios da prova, quer dizer duas aulas se foram. Essas coisas vocês não fazem. (Tenta-R): Mas então é importante, por isso que é importante isso daí (Confirma-P): É.

8 - (Fala-C): Porque olha, eu percebo o seguinte, olha, eu vou acabar o bimestre, eu não estou nesta parte eu estou dando mecânica, eu planejei e achei que ia dar, em julho eu já estaria livre e aí eu pensei eu vou avaliar então no dia 3, avaliação no dia 3. Só que as coisas vão se arrastando, vão se arrastando, e olha que eu não tive, os meus alunos só ficaram uma aula, ficaram metade fora para ver um filme, foi o único dia que eles não ficaram na minha aula e aí eu tive que mudar um pouco meu planejamento. E mesmo assim eu estou achando que não vai dar tempo de dar prova dia 3. E dia 5, dia 5 a gente não vem mais. Aí eu vou terminar as aulas com a prova.

(Tenta-P): Essa semana (Continua-C): Porque que acontece isso? (Responde-R): É verdade (Esclarece-P): Essa semana o ensino médio acaba, os alunos vêm até sexta-feira, e hoje eles já vêm e falando, professora você não vai dar nada né.. (Tenta-R): Aí só, o que estou falando. (Tenta-P): Vem com esse espírito. Ah! a gente tem que entregar nota até sexta-feira. (Tenta-J): Gente, tudo bem. Já sabemos. (Esclarece-C): Tem que entrar tudo isso. (Tenta-R): Não mais ó. (Tenta-P): à tarde (Continua-J): Espera um pouquinho (Tenta-R): Só mais uma coisa. (Continua-J): Não tudo bem, a gente pode até continuar, até falar um pouquinho mais sobre isso, mas a questão é, não vai mudar, é assim e os alunos já vem com isso também porque os professores ajudam. (Esclarece-C): Que a maioria dos professores, já dá tudo antes mesmo. (Continua-J): Então já está meio evidente que o que foi planejado foi além do que era possível. (Confirma-C): O meu sempre é. (Tenta-R): É então, mais oh J, são coisas que no meu planejamento a gente não lembra, e isso que você falou C também é uma verdade, é muito chato, os alunos fazem a prova na última aula e vão embora, e acaba, acaba, os alunos fazem a prova e nem, primeiro, nem corrige a prova, e nem faz um fechamento. (Esclarece-C): Aí quer ver nota, não entenderam nada.

9 - (Fala-R): Não é legal, não é interessante. Eu acho que a gente tem que fazer, tem que pensar tudo isso, e principalmente pro final do ano. Eu acho que tem que pensar e terminar com uma discussão, terminar de uma maneira interessante, gostosa pros alunos. Sabe, no ano passado eu consegui, a primeira vez que eu consegui, eu acho que é interessante a gente pensar nisso. Já que é pra planejar eu acho que tem que pensar na avaliação, direitinho, e nessa questão de não terminar com a avaliação.

(Esclarece-C): O retorno da avaliação. (Continua-R): Então se é pra fazer um planejamento bem feito, então aí tem que ver (Tenta-P): Vê isso já elimina, dezembro já não tem aula. (Tenta-J): A avaliação que vocês estão falando, normalmente eu estou entendendo como prova. (Tenta-P): Novembro teve dois feriados. (Responde-C): É. É uma das avaliações.

10 - (Fala-J): Mais aí,

(Tenta-C): A gente não avalia só isso. (Continua-J): Até pelo jeito da gente falar parece que é a que marca mais e acaba sendo. Fica mais em evidência. (Esclarece-C): É aquela que parece que ele vai dizer, é agora que ele vai ter dar a resposta da física, entendeu? (Esclarece-R): É aquela que se eles não der parece que não entendeu, fala verdade? (continua-J): Não sabe porque, o que me chamou atenção, todos nós já fizemos isso. A gente dá avaliação quando? No final, depois de dar um monte de coisas, pra que? Eu tinha essa mania, principalmente no começo, eu tinha que dar uma quantidade de matéria que eu achava necessária, pra depois dar uma prova. Ah não adianta dar prova antes de dar isso aqui. Será que eu estou planejando a avaliação no lugar certo, no momento certo? Será que eu não estou com aquela idéia de que eu preciso ter quantidade de matéria e não um conteúdo que eu preciso verificar na hora de dar a prova? (Pergunta-C): Tem que ter fechado aquele conteúdo, aquele conceito que você está trabalhando, que nem corrente elétrica, se você não chegar assim lá, olha, a corrente elétrica é o

movimento, com cargas elétricas em movimento num certo sentido, é, por exemplo, você quer que ele chegue aí, aí você vai dar prova? (Responde-P): Então você espera chegar aí. (Continua-J): Sabe qual a sensação que eu tenho, (Responde-C): Mas ele não chega (Continua-J): Do que você falou, eu também cansei de dar aula e no último dia a prova. Só que quando você dá no último dia a prova, e esse peso que a gente coloca neste último dia, é porque toda avaliação que a gente fez antes, (Responde-C): apareceu. (Continua-J): Por mais que lá na hora de dar a nota final, a gente, deu, deu azul, não sei o que, a gente está dando no final, então a gente não pôde perceber antes. (Esclarece-C): Se o aluno entendeu. (Continua-J): Ah, na hora que eu faço a avaliação que eu vejo que está tudo uma droga, ou que eles estão pior do que eu imaginava. (Tenta-C): É que você quer que eles te dêem a resposta da física (Continua-J): Não mais naquele momento é que você vai, olha, eles não aprenderam nada. Não foi o que você falou (C)? Então se naquele momento é que a gente percebe isto, é porque tinha que ter percebido alguma coisa lá atrás que você não percebeu. E o tipo de avaliação que você fez lá atrás não te permitiu perceber que eles estavam chegando assim mal no final (Responde-C): Tem participação, o aluno na classe está participando, falando o que ele pensa, que ele está entendendo. Outra atividade que você dá ele acrescenta alguma coisa, aí você pensa, você pensa até que ele está, pelo menos alguns você pensa. (Tenta-P): Mas eu acho. (Tenta-C): Chega no final tem uma porção (Tenta-P): Tem um outro fator, que a gente não considera, mas eu acho que é importante. Que eles travam na escrita. (Confirma-C): É verdade (Tenta-P): Às vezes ele fala tudo direitinho e na hora de botar no papel ele não põe,

11 - (Fala-J): Não. Isso aí de novo não

(Tenta-P): É verdade. (Continua-J): Eu acho que já é a quarta vez que eu vou falar isso, a gente já sabe disso. Você vai corrigir o português dele? Você vai conseguir? (Responde-P): Não! Não estou falando isso. (Continua-J): Então o que você pergunta? (Responde-P): Não, eu to falando o seguinte, as vezes a gente se decepciona muito com uma avaliação, e na verdade não quer dizer aquilo. Se você chegar pro aluno e perguntar, ele te explica, mas ele não escreve. (Continua-J): O que eu falei já umas quatro vezes é o seguinte, uma hora ele não sabe nada, não acompanham. (Responde-P): na hora da prova, de passar pro formal eles. (Continua-J): Se eles não conseguem fazer isso, porque a gente faz isso com ele? Se você tem uma classe que não consegue te dar uma resposta deste tipo, porque que você insiste em querer este tipo de resposta dele? (Responde-P): Porque é importante. Ele tem que aprender este tipo de resposta também. (Continua-J): Mas você está falando que não dá. (Responde-P): Ué, eu não estou falando que não dá. (Continua-J): E você vai deixar pra hora da prova pra ele aprender. (Responde-P): Não eu estou falando que olhar a avaliação, a avaliação escrita não é suficiente, porque ela dá uma informação distorcida, na realidade tem muito aluno que simplesmente não consegue escrever aquilo que ele pensa, não tem essa. E outra, ele faz aquilo que se espera, que ele acha que é esperado dele no formal. Ele não faz aquilo que ele quer falar. Eu não sei o que que é isso. (Continua-J): Então por que que faz isso? Se você sabe de tudo isso, porque que você vai fazer aquilo? (Responde-P): Porque é importante, ele tem que aprender a se expressar também em linguagem escrita, ué! Sinto muito, ele não sabe, mas ele vai ter que aprender. (Continua-J): Só que aí, na hora de aprender, se vai dar na (Responde-P): Só que aí entre você saber se ele não sabe se expressar ou se ele não sabe a matéria, é um mistério. (Continua-J): Só que aí você vai, ele não consegue se expressar, e você dá uma nota ruim pra ele, só que você está dizendo, você tem que aprender a se expressar. (Esclarece-P): Ah então, o que eu estou dizendo é que essa não pode ser a única forma de avaliar. (Continua-J): Nós estamos fugindo do foco tá. (Esclarece-P): Não o que eu estou dizendo é isso que essa não pode ser a única forma de avaliar, se você avaliar só por aí vai estar distorcido. (Continua-J): Então tudo bem, só que o nosso trabalho aqui hoje não é avaliação. A gente pode até comentar alguma coisa como a gente comentou até agora, mas o foco não é avaliação. Mas eu acho que o importante é, isso que o C levantou, se eu estou fazendo no último dia, tem que pensar em pelo menos duas coisas. Porque que só estou

conseguindo fazer no último dia? Tem coisas demais? Eu estou deixando pra muito depois? E segundo, que peso que estou dando pra tudo aquilo que eu estou fazendo ao longo das aulas, se a minha atenção mesmo, se o meu referencial mesmo é aquele último lá. (Esclarece-P): Mas ninguém faz uma avaliação só. (Responde-C): Não é a única, mas é aquela mais formal que você quer. (Continua-J): A gente não pode afirmar nada, a gente dá um jeito de dar nota pra ele. Primeiro que a gente sabe que não vai conseguir resolver todos os problemas dele, segundo que a gente sabe que eles não vão conseguir resolver tudo, então a gente dá um jeito de avaliar, (Confirma-C): É verdade. (Continua-J): De ver o que ele consegue fazer, o que ele aprendeu e o que ele é como aluno, pra conseguir dar uma nota boa pra ele. A gente sabe que se for olhar especificamente, só o material escrito a gente vai (Responde-C): Não vai ter nota (Tenta-R): Olha gente (Continua-J): Então eu acho que a gente tem que pensar nisso (Tenta-R): O que você está falando é verdade, eu vou dizer a verdade, porque eu não sei, as vezes penso que só ta acontecendo comigo, eu tava pensando nisso, porque tem horas, eu penso que estou fazendo coisa errada, (...) porque veja só... porque olha só eu não consigo entender o que você (o aluno) escreveu aqui, olha eu fiquei tão acabada, eu não tinha o que falar (Continua-J): Pra você ver como que a avaliação está ficando muito patente, muito na nossa... a avaliação está sendo muito marcante pra nós hoje, (Tenta-P): Não é. (Continua-J): Espera um pouco, tudo bem não vamos falar mais de avaliação hoje (Tenta-R): Mas não é avaliação. (Continua-J): Até porque a gente pra falar de avaliação a gente tem que começar a pensar no que a gente vai fazer, e pra fazer, a primeira atividade, (Confirma-R): É verdade (Continua-J): a primeira coisa que eu acho que tem que fazer aqui é o que que a gente vai fazer. (Pergunta-C): Uma prévia, cada um fazer individual (Continua-J): Eu acho que é isso que vocês têm que pensar, o que que vocês vão fazer. (Tenta-P): quatro ou seis tópicos? (responde-J): é isso que o R falou (Responde-P): mas ele não falou seis tópicos, o R não falou. (Pergunta-C): Como começar a ótica? (Continua-J): Vamos lá. (Esclarece-P): aí depois, as idéias dos alunos. (Pergunta-C): é de alguma forma...

12 - (Fala-J): Então, como que você (C) vai começar a ótica?

(responde-C): Ah, vai ter que falar é?

13 - (Fala-R): então J, eu comecei a ótica com o questionário...

CATEGORIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As seguintes categorias foram construídas na análise e para a análise das informações, permitindo a organização e discriminação dos diálogos como se viu acima.

Categoria	Descrição
Fala-X	Membro X que ocupa o espaço da fala, os outros ouvem, mesmo que freqüentemente entrem na fala para Esclarecer, Responder, Confirmar ou Tentar assumir a condução.
Continua-X	O membro X ocupa o espaço da fala com a última idéia introduzida por ele.
Esclarece-X	O membro X entra para melhorar o que foi dito e não procura ocupar o espaço da fala.
Responde-X	O Membro X entra para responder a alguém ou ao grupo e não procura ocupar o espaço da fala.
Confirma-X	O membro X entra somente para confirmar o que está sendo dito, para apoiar alguma posição. Não procura ocupar o espaço da fala
Pergunta-X	O membro X entra pedindo esclarecimento sobre o que foi dito ou sobre alguma dúvida relacionada ao trabalho
Tenta-X	O membro X procura espaço para colocar suas idéias ou procura conduzir o diálogo, mas não consegue.

Tabela 1: Categorias de análise para as interações verbais dos professores.

Vale lembrar que estamos nos referindo a um pequeno trecho da reunião, o início da segunda parte. Encontramos nele 12 conjuntos principais, ou seja, conjuntos que definem sobre o que se fala. Destes conjuntos, grosso modo, podemos dizer, **os sete primeiros** (1 a 7) se referem ao planejamento e à consideração do tempo, enquanto que os **quatro seguintes** (8 a 11) se referem à avaliação, e o **último** (12) faz a transição da avaliação para o trabalho de discussão do planejamento.

Agora, como se estabelece um conjunto principal, uma fala? Podemos notar na transcrição da reunião, nos conjuntos de 1 a 12, que ele está sempre **ligado a um conceito**, e é este conceito quem concede autoridade e garante a dominância no discurso. Outro fato importante é a **prevalência de um conceito** em relação a outro. É muito claro nestes doze conjuntos que alguns foram muito breves, ao contrário de outros, o que nos leva a pensar que esta permanência se baseou no tipo de problema apresentado. Quando ele foi do tipo situado⁵, um problema de todos, ligado ao fazer imediato, neste caso o planejamento e a avaliação, ele teve ampla aceitação. As outras falas foram derivadas destes dois problemas e tentavam dar outra direção aos trabalhos. A **fala 4** por exemplo tratava do tempo, mas o enfoque era o tempo de desenvolvimento necessário para o aluno no trato dos conceitos e não conseguiu ressonância, sendo rapidamente abandonado.. Outras duas características marcantes do pequeno grupo organizado ao redor da mesa num trabalho face a face, são possibilitadas pelo diálogo, são a **origem e o destino** das manifestações. A palavra como meio principal não é restrita a qualquer um e se origina dos diversos membros, dirigindo-se hora a alguém específico, hora ao grupo como um todo. Como exemplo deste fato podemos ver tentativa do professor R no conjunto de fala 9 que se dirige ao professor J, “*É então, mais oh J, são coisas...*”; enquanto a **Fala 2** é claramente extensiva a todos, “*Já sabemos que não vai ter...*”

Agora se olharmos diretamente o interior dos conjuntos principais, as falas; veremos claramente as interações, e elas nos dão a ver as tendências do grupo. Quando o membro falante versa sobre algo que o grupo entende necessário e urgente saber, e reconhece no falante a autoridade para isso, as **interações são poucas**, eles estão ouvindo e quando procuram entrar no diálogo, em geral trata-se de esclarecimento ou de confirmação; a Fala 1 é exemplar deste caso. As Falas 11 e 12 também nos mostram tendências, a Fala 11 que decorre da tentativa do professor J de sair da questão da avaliação nos mostra mais elementos de interação e eles agora são tentativas de assumir a condução da discussão e esclarecimentos destas tentativas. O professor J quer levar o grupo a tratar do planejamento, **mas os outros membros não aceitam** e estabelecem um longo jogo onde a avaliação continua a ser tratada. A fala 12 **estabelece a transição** do assunto que deixa a avaliação e entra no planejamento, nas contribuições dos professores, mas acontece também sob **intensa negociação**, aparecem as perguntas diretas e as respostas, perguntas feitas tanto pelo professor que lidera, quanto pelos outros membros e o mesmo se dá com as respostas.

CONCLUSÕES

Mesmo sendo esta análise referente a um pequeno trecho da reunião, que sem dúvidas pode oferecer muitas outras informações é legítimo concluir que **o trabalho em grupo não é simples**, não é simples de definir e **não é simples de fazer e menos ainda de conduzir**. O trabalho não é exatamente um curso, com caminhos e métodos definidos pelo professor, mas um processo onde a **capacidade de negociação** de cada membro influencia a forma e o conteúdo.

⁵ Problema situado, em analogia à aprendizagem situada, deve ser específico e se relacionar à solução de um problema do professor. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade *Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR*

Começar o trabalho não é simples, o grupo pode querer falar de outro assunto, foi assim com o coordenador J, ele queria tratar do planejamento, mas o grupo o levou a falar da formatura. Por algum tempo um desejo alheio ao trabalho regular do grupo se impôs à tarefa formal e o **coordenador precisou ceder**. Se começar o trabalho não é simples, definir o que deve ser feito também não é. Embora seja evidente a existência de um enunciado para a tarefa, **existem também diversas interpretações** deste enunciado; e por isso a FALA 1 teve tanta receptividade, os professores estavam sim conferindo ou procurando um consenso para o que haviam entendido, e talvez por isso relutassem em começar prolongando a conversa da formatura. Um elemento importante do pequeno grupo é a rotação de papéis, quando cada membro pode ostentar status diverso ao longo do tempo. Considerando que o líder é aquele que assume a fala, tivemos diversos líderes, mas o fato foi marcante quando o professor A assumiu a liderança que havia sido atribuída ao professor J e instalou a FALA 1 dando início ao trabalho do dia. Isso nos diz que embora a responsabilidade tenha sido atribuída a alguém específico, a **responsabilidade é assumida como sua** por outros elementos do grupo. Não dá pra saber se de todos, mas ao menos o professor A entendeu assim e tratou de iniciar o trabalho quando percebeu que o professor J não estava conseguindo fazer.

Outro elemento importante no trabalho no pequeno grupo é a participação, a organização face a face parece garantir a participação, mas se atentarmos à transcrição acima veremos que não temos contribuições verbais dos professores S, AP e M. Eles podem não ter falado porque concordavam com as linhas propostas por seus colegas, confirmando com o gestual, mas poderiam sentir-se intimidados, não dispostos ao embate da negociação, preferindo se calar. Esta é uma situação a ser evitada uma vez que a narrativa permite a reformulação pessoal e contribui para o entendimento do outros membros. Agora pensando um pouco sobre o que foi dito, podemos ver aqui uma situação muito implicada com o aluno, preocupada com a aprendizagem. O trabalho de planejamento que é sempre uma preparação para o futuro, o que e como se vai fazer, recebeu aqui a contribuição do passado, a experiência e a história dos professores aportaram para o trabalho. Numa manifestação de autonomia os professores incluíram na pauta de considerações os elementos que julgaram importantes lembrar e apontar para os outros. O tempo necessário para se realizar uma tarefa e seus desdobramentos foram apontados, a preocupação de não se conseguir avaliar a aprendizagem na forma e no tempo adequados também apareceu como incomodo, além de se apontar e reconhecer super-estimativas, uma clara posição de autocrítica.

A forte evidência destas características nos leva a pensar que trabalhar a formação continuada de professores em grupo é algo muito promissor, e que por favorecer a narrativa e a negociação, se presta bem ao exercício de cidadania e à construção da autonomia tão desejada para estes profissionais.

REFERÊNCIAS

- Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996
- Lima, Maria Emília caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho, a Educação continuada de professores**. BH, edit. Autêntica, 2005
- Santos, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Que Educação**. Tomo I – Que educação? Para que cidadania? Em que escola? Editora Santos edu,, Lisboa, 2005.
- Silva, Elifas Levi da. **Aspectos motivacionais em operação nas aulas de física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo**, Dissertação de mestrado, São Paulo: IFUSP/SP 2002.

- Alarcão, I. Dimensões da Formação. IN: **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. – Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- Guimarães, Sueli Edi R.(2001) in Bzuneck, José Aloyseo, Boruchovitch, Evely organizadores - **A motivação do aluno, Contribuições da psicologia contemporânea**: Petrópolis, RJ, ed. Vozes, 2001
- Demailly, L.C. modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (org). **Os professores e sua Formação** – Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992
- Lemke, Jay L. Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. **Ensenanza de las ciencias**, 2006, 24(1), 5-12
- White, Richard, T. Condiciones para um aprendizaje de calidad em la ensenanza de las ciências. Reflexiones a partir Del Proyecto PEEL. **Ensenanza de las Ciências**, 1999, 17 (1), 3-15