

## ALGUMAS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elifas Levi da Silva\*

Jesuina Lopes de Almeida Pacca\*\*

**RESUMO:** Neste estudo procuramos por implicações decorrentes do trabalho coletivo, para a formação continuada de professores de Física. Nossas informações provêm da observação participante e da gravação em áudio do trabalho de um grupo de professores que atuam na rede pública estadual de São Paulo. No trabalho, 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 se faz 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 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, principalmente, desenvolver o espírito crítico para tomar decisões adequadas com critérios pertinentes.

**Palavras-chave:** Formação de professores, formação continuada, trabalho coletivo, planejamento do ensino, negociação.

\*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de Ensino de Ciências e matemática. Servidor Público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Email:

elifas\_levi@uol.com.br

\*\*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado na Università degli Studi di Bologna- Bologna, Itália (1988). Professora Associada no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP).

Email: Jesuina@ifusp.br

### SOME IMPLICATIONS OF GROUP WORK TO CONTINUED FORMATION OF TEACHERS

**ABSTRACT:** In this study we searched for professional qualities resulting from working in a group. Our information comes from participating observation and audio recordings of group work meetings. Analytical categories express the intentions behind the speech, showing leadership attitudes (among others). These attitudes are arguments for negotiation that aim to organize, direct and define what to do and how to do it in the group. The goal of this study is to understand the factors that influence eventual conceptual changes about teaching and classroom work by teachers. The results show that group work encourages teacher autonomy and skills to lead the learning process, such as facing unexpected situations, appraising student manifestation, constantly evaluating the learning process and reformulating its planning, including new activities. And, above all, developing the critical thinking to make right decisions using appropriate criteria.

**Keywords:** Teacher formation, continued formation, group work, education planning, negotiation.

## 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. Queremos mostrar implicações importantes que decorrem desse tipo de organização das pessoas e dos trabalhos. O processo não é simplesmente a reunião de professores interessados e dispostos a estudar e compartilhar. É, além disso, a constituição de um grupo de professores de Física, que trabalham guiados pela ideia do planejamento de seus cursos particulares. Numa parte do tempo, trabalham sob orientação direta da formadora<sup>2</sup>, e, noutra parte, num trabalho mais livre, mais influenciado pela capacidade de negociação dos seus membros. Se essa organização permite algum direcionamento dos esforços e uma percepção do que se está conseguindo, uma vez que a formadora define os trabalhos e avalia os resultados, garante também ao grupo uma liberdade de organização e de criação do seu modo próprio de operar. Esse modo próprio, aquilo que ocorre justamente por estarem assim, em grupo, expostos ao trabalho e imersos num ambiente que possibilita e potencializa as interações, implica em características de formação importantes de se conhecer.

## CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA PESQUISA:

O grupo de estudos que dá lugar à pesquisa é composto por professores que atuam no Ensino Médio, lecionando Física na rede pública do Estado de São Paulo. Esse grupo nasceu do interesse em continuar estudando o trabalho de alguns professores da rede pública que participaram de um curso de extensão / formação, ministrado pelos professores Drs. Jesuína Lopes de Almeida Pacca e Alberto Villani em 1990, no Instituto de Física da USP. Atualmente o grupo conta com dez integrantes, com diversos graus e tipos de experiência e formação. Desde 2003 o grupo está inserido no programa de desenvolvimento do ensino público da FAPESP, e vem recebendo sucessivas renovações de apoio. Entre 2003 e 2006, trabalhou no projeto - Eletromagnetismo no Ensino Médio - Barreiras e estratégias de ensino, sob número 2002/04211-1, e, desde 2007, no projeto Acervo pedagógico online para o ensino de Física – Atividades problematizadoras para a sala de aula e a contextualização no planejamento, sob número 2007/50751-1, contando com 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 com 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 Lopes de Almeida Pacca.

## O TRABALHO DE FORMAÇÃO NO GRUPO

O trabalho de formação se concretiza através de elementos e características bem localizados ao longo do processo. A ideia 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 e 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 reescrito por cada um.

O grupo de estudos não trabalha só para produzir planejamentos; o planejamento é um meio e também um subproduto desejável do trabalho. O grupo trabalha guiado pela ideia 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 seguindo um programa pré-estabelecido. É um caminhar com as próprias pernas, que traz arraigado em sua concepção, desde o início, o protagonismo do aprendiz. Esse 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 a sua autoestima. Nenhum professor é instado a ensinar 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, e, sem discursos autoritários, 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). Esse 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). Desse 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 resolvem na morte”*. (Lima, 2005). O percurso de formação é mais que um procedimento recursivo, trata-se de um procedimento complexo com autorealimentação 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 também fornece modelos e exemplos para sua construção pessoal.

A sequência seguinte dá uma boa ideia dos procedimentos de construção dos planejamentos e do próprio trabalho no grupo. 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 reelabora 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 dessas reflexões e contribuições, o professor reelabora seu plano, e o ciclo se repete.

- Esta sequência 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 podemos vê-la em dois elementos essenciais, a narrativa e as tarefas.

A sequência 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 pôr 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 reelaboração do que se sabe e traz à tona evidências de aprendizagem de qualidade (White, 1999). Quando os professores se envolvem numa discussão, comparam o trabalho apresentado por alguém com aquilo que cada um fez e dão sugestões e exemplos. Assim vão construindo um conhecimento diferenciado e consistente. Todas as tarefas são individuais porque a orientação construtivista entende que é preciso fazer para aprender. Enquanto essa sequência 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 reelaboração e de colaboração produz um ambiente de pertença, um forte componente da motivação intrínseca (Guimarães, 2001), colocando os professores entre amigos. São amizades que extrapolam os trabalhos do grupo e transbordam para as esferas pessoais; essa postura produz também um ambiente de companheirismo, contra a solidão que produz um sentimento de abandono (Lima, 2005) e possibilita 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 sequência é também um exemplo de conduta que esperamos seja incorporada à prática de cada professor. 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 eloquente que qualquer discurso”* (Freire, 1996). Um fazer e mudar e deixar ver as mudanças são procedimentos que Alarcão (1996) chama de situações homólogas, quando, mostrando o que se faz e como se faz, pode-se criar uma empatia no grupo de forma que seus membros passam a querer fazer e adaptar esses procedimentos para suas salas de aula.

## AS INFORMAÇÕES E A TOMADA DE DADOS

Nossos dados são as manifestações orais dos professores, transcritas do áudio gravado durante uma reunião. Embora as interações entre os membros não se limitem ao verbalizado, por uma questão de objetividade e de reprodução, e para oferecer aos leitores a possibilidade de analisar também nossos dados, optamos pelo que é falado, em detrimento das expressões, trejeitos e outras por mais significativas que possam ser nas relações humanas. Como já foi dito inicialmente, este artigo tem origem num trabalho maior, uma pesquisa para doutoramento e contabiliza a observação e a gravação de mais de quatro anos de trabalho deste grupo. Aqui, pela óbvia falta de espaço, nos referimos a apenas um episódio de uma reunião, escolhido por evidenciar com bastante clareza o trabalho de negociação, um episódio exemplar que, para a análise que nos dispomos fazer, dispensa a abordagem de outras reuniões.

De certa forma, essa escolha já é em princípio uma interpretação, um recorte do pesquisador, pois a pesquisa é participante e é de longo prazo, e o pesquisador esteve presente há mais de cento e cinquenta 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 um episódio da segunda parte da reunião, quando os professores trabalhavam sem a presença da formadora, justamente a parte em que 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 de qualquer orientação, seus nomes<sup>3</sup> foram todos trocados, 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 interpre-

tação. Apresentamos o discurso agrupado em cinco blocos, que indicam o conceito principal da discussão, aquele que ocupa a cena (Assunto), e na parte interna as interações propriamente ditas, (X-esclarece-Y), (X-confirma-Y), (X-pergunta-Y), (X-responde-Y) e (X-tenta), que compõem as discussões, interagindo com a ideia dominante indicada por (X-continua). O prefixo X e o sufixo Y indicam o professor origem e o professor destino da ação naquele momento. A tabela abaixo descreve nosso conjunto de categorias, construídas na análise e para a análise das informações, permitindo a organização e a discriminação dos diálogos.

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

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
X-assunto	Membro X que ocupa o espaço da fala, os outros ouvem, mesmo que frequentemente entrem na fala para Esclarecer, Responder, Confirmar ou Tentar assumir a condução. Dentro do domínio de uma fala podemos ter outros subdomínios, mas que se reportam ao assunto principal. Eles têm como característica, serem rápidos. O assunto se sustenta pelo valor em si, o que é dito interessa ao grupo e os diálogos giram em torno e se referem a ele. O assunto determina o que se está falando, pode ser um conteúdo de física ou até mesmo um acordo para uma festa, mas é o elemento estruturante.
X-continua	O membro X ocupa o espaço da fala com a última ideia introduzida por ele. É a continuidade da fala que não ocorre em monólogo, mas numa relação dialógica com os demais, e que por isso pode ser constantemente entrecortada, retomando em seguida o curso da ideia principal.
X-esclarece-Y	O membro X entra para melhorar o que foi dito pelo membro Y e não procura ocupar o espaço da fala.
X-responde-Y	O Membro X entra para responder ao membro Y e não procura ocupar o espaço da fala. Entra para responder a alguém e pode fazê-lo mesmo que a questão não lhe seja diretamente endereçada,
X-confirma	O membro X entra somente para confirmar o que está sendo dito, para apoiar alguma posição, e não procura ocupar o espaço da fala. A confirmação colabora com o falante do momento, apoiando o que foi dito. Não é uma resposta e é em geral muito breve, não ocupando o espaço da fala e geralmente advém de um participante atento, que acompanha o raciocínio de quem fala.
X-pergunta-Y	O membro X entra pedindo esclarecimento ou aprofundamento sobre o que foi dito ou mesmo sobre alguma dúvida relacionada ao trabalho. A pergunta pode colaborar para a continuidade da fala vigente, mas é um elemento importante para a mudança da fala e do falante. Quem questiona pode eventualmente assumir ou abrir caminho para que outro participante o faça.
X-tenta	O membro X procura interromper o fluxo dos diálogos, tentando ocupá-lo para colocar suas ideias ou conduzir as discussões.
X-argumenta	A argumentação ocupa o espaço da fala, mas não muda o conceito, é uma fala dentro da fala, que introduz novos elementos ou analisa os elementos postos, e em geral se dirige a todo o grupo.

X-chama-Y	O membro X convoca o membro Y a se manifestar. É uma chamada direcionada a alguém em particular. (fala você, como você fez, diga pra gente o que aconteceu, etc.). Embora não seja a intenção do falante do momento, o chamado pode terminar com a mudança tanto da fala quanto do falante.
X-completa-Y	O membro X acrescenta algo à fala de membro Y.

## 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 Clóvis; Sérgio; Ramos; Amaro; Antonio; Marcos; Jorge e o Pedro, além deles a formadora e o pesquisador em questão. A primeira parte da reunião começou como de costume, algo que chamamos de sala de visitas. É um momento em que o grupo já está reunido, face a face, mas ainda não tem uma orientação específica para seguir, e desse modo, configuração e convivência permitem interações mais livres, mais diversas e específicas. Nela os assuntos abordados vão desde a esfera pessoal até pedidos de demonstrações ou explicações de experimentos e procedimentos didáticos ou técnicos. Esse 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, outro clima confortável em que os convites frequentemente transformam-se em autoconvites, ocupando o espaço para oferecer e pedir contribuições. Esse momento do trabalho, além de permitir 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, tinha 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. Por esse relatório, 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, que esse 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 programa no ano letivo. A diferença entre o previsto e o realizado faria que alguns dos professores continuassem com



o eletromagnetismo no segundo semestre para concluírem seus planos, e a invasão no segundo semestre seria proporcional ao currículo que já havia sido 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. 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 por que são importantes, e vamos definir quais são as atividades necessárias para explicar essas respostas. Devemos ainda ter muito claro que respostas eu quero ter e quais são as respostas da Física.*

Depois do café, a segunda parte tinha 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 Jorge. Vale dizer que ele não é um coordenador comum, alguém que ocupa o posto apenas para promover a rotação de papéis<sup>4</sup>, ele é talvez o mais competente para essa tarefa, o que já foi por diversas vezes reconhecido pelo grupo. Porém, neste dia, retornando do café, ele não conseguiu iniciar os trabalhos porque o grupo praticamente o obrigou a relatar sua participação num evento de formatura de uma turma da qual ele fora professor no ano anterior. Enquanto ele não falou, nada foi feito, e mesmo assim a conversa não terminava e alguém tinha sempre uma nova pergunta, e a conversa ia se prolongando.

Foi assim que o professor Amaro 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:

01 - (Amaro-assunto): Mas a gente tem, o que eu entendi ... que ela pergunta ... o objetivo - (Jorge-esclarece): O trabalho tem que ser em tópicos. - (Clóvis-pergunta-Amaro): Ah! Ela falou isso? - (Ramos-responde-Clóvis): Falou.

(Amaro-continua): O que ela quer que a gente faça é começar. É tentar começar a planejar a ótica no segundo semestre. - (Pedro-tenta): Eu não vou começar com ótica. - (Amaro-continua): O nosso trabalho é planejar a ótica - (Pedro-completa-Amaro): Que a gente vai dar. - (Amaro-Continua): Que você vai trabalhar no segundo semestre, tá? 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 evidenciem 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 significa trabalhar com o que eles pensam? Trabalhar o que ele pensa. Pra você trabalhar o que eles pensam tem que planejar atividades, agora essas atividades que você vai planejar, essas atividades, espera aí, ah tá, então, são atividades que estão certamente relacionadas com o quê? 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 falou 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. - (Clóvis-confirma-Amaro): É. - (Amaro-continua): 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. - (Pedro-confirma-Amaro): É. - (Amaro-continua): E ela falou bastante do tempo e acho que ela vai querer que a gente pense

02 - (Jorge-assunto): 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.

(Pedro-completa-Jorge): Eu acho que já tem que descontar uns 20% - (Clóvis-concorda-Pedro): Até mais - (Amaro-completa-Pedro): Fora os feriados - (Pedro-continua): Não, fora os feriados, fora o oficial, assim, ponte nem considera, e fora tudo isso. - (Clóvis-completa-Pedro): Mesmo, mesmo o tempo que o aluno leva pra desenvolver uma atividade. - (Pedro-tenta): 50% - (Clóvis-continua): Você acha que uma aula vai dar e ficam três, quatro aulas com a mesma atividade. - (Pedro-tenta): Então eu acho.

(Clóvis-continua): Demora. - (Pedro-argumenta): Então, vamos pensar então, vamos pensar em 30%, conta quantas aulas dá. - (Ramos-concorda-Pedro): Isso aí é verdade

(Jorge-tenta): espera um pouco - (Pedro-continua): Descontando os feriados, pontes, no global. - (Jorge-tenta): Mas isso não é uma coisa que a gente vai definir agora, cada um vai definir o seu (Pedro-continua): Vê quantas tem, e tira 30% - (Ramos-conclui): É importante a gente falar isso, sabe por quê? 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 - (Pedro-tenta): É e - (Ramos-Continua): Então aí que tá, de repente - (Pedro-tenta): Faz parte e não dá tempo - (Ramos-Continua): então de repente você pensa um monte de coisa, a gente faz metade, mas gente o que é isso! - (Pedro-tenta): Mas é - (Amaro-tenta): Você vê, uma aula pra prova - (Clóvis-tenta): Tem que discutir.- (Amaro-argumenta): Mas vocês esquecem que a aula que vem antes da prova vocês querem fazer exercícios, - (Pedro-tenta) - (Clóvis-tenta) - (Amaro-continua): A aula que vem depois você vai fazer correção, às vezes duas aulas depois - (Pedro-tenta) - (Amaro-continua): Você vai explorar exercícios da prova, quer dizer duas aulas se foram. Essas coisas vocês não fazem. - (Ramos-concorda-Amaro): Mas então é importante, por isso que é importante isso daí - (Pedro-Confirma-Ramos): É. - (Clóvis-argumenta): 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. - (Pedro-tenta): Essa semana - (Clóvis-pergunta): Por que que acontece isso? - (Ramos-tenta): É verdade - (Pedro-completa-Clóvis): Essa semana o ensino médio acaba, os alunos vêm até sexta-feira, e hoje eles já vêm falando, “professora você não vai dar nada né..” - (Ramos-tenta): Aí só, o que estou falando. - (Pedro-continua): Vem com esse espírito. Ah! A gente tem que entregar nota até sexta-feira. - (Jorge-tenta): Gente, tudo bem. Já sabemos. - (Clóvis-conclui): Tem que entrar tudo isso. - (Ramos-tenta): Não mais ó. - (Pedro-tenta): à tarde - (Jorge-tenta): Espera um pouquinho - (Ramos-tenta): Só mais uma coisa.

03 - (Jorge-assunto): 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 vêm com isso também porque os professores ajudam. - (Clóvis-completa-Jorge): Que a maioria dos professores, já dá tudo antes mesmo. - (Jorge-esclarece): Então já está meio evidente que o que foi planejado foi além do que era possível. - (Clóvis-confirma): O meu sempre é. - (Ramos-argumenta): É então, mais oh Jorge, são coisas que no meu planejamento a gente não lembra, e isso que você falou, Clóvis, 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. - (Clóvis-completa-Ramos): Aí quer ver nota, não entenderam nada. - (Ramos-continua): 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. - (Clóvis-completa-Ramos): O retorno da avaliação. - (Ramos-continua): Então se é pra fazer um planejamento bem feito, então aí tem que ver - (Pedro-tenta): Vê, isso já elimina, dezembro já não tem aula. - (Jorge-esclarece): A avaliação que vocês estão falando, normalmente eu estou entendendo como prova. - (Pedro-tenta): Novembro teve dois feriados. - (Clóvis-Responde-Jorge): É. É uma das avaliações. - (Jorge-tenta): Mais aí, - (Clóvis-esclarece): A gente não avalia só isso. - (Jorge-argumenta): Até pelo jeito da gente falar parece que é a que marca mais e acaba sendo. Fica mais em evidência. - (Clóvis-esclarece): É aquela que parece que ele vai dizer, é agora que ele vai ter que dar a resposta da física, entendeu? - (Ramos-completa-Clóvis): É aquela que, se ele não der, parece que não entendeu, fala verdade? - (Jorge-continua): 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 quê? 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 ideia de que eu preciso ter quantidade de matéria e não um conteúdo que eu preciso verificar na hora de dar a prova? - (Clóvis-Pergunta-Jorge): 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? - (Pedro-responde-Clóvis): Então você espera chegar aí. - (Jorge-continua): Sabe qual a sensação que eu tenho, - (Clóvis-responde-Pedro): Mas ele não chega - (Jorge-continua): 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, - (Clóvis-responde-Jorge): apareceu. - (Jorge-continua): 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. - (Clóvis-completa-Jorge): Se o aluno entendeu. - (Jorge-continua): 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. - (Clóvis-tenta): É que você quer que eles te deem a resposta da física - (Jorge-continua): Não, mas naquele momento é que você vai, olha, eles não aprenderam nada. Não foi o que você falou Clóvis? Então, se naquele momento é que a gente percebe isso, 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 - (Clóvis-responde-Jorge): Tem participação, o aluno na classe está participando, falando o que ele pensa, o 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. - (Pedro-tenta): Mas eu acho. - (Clóvis-continua): Chega no final tem uma porção - (Pedro-argumenta): Tem um outro fator, que a gente não considera, mas eu acho que é importante. Que eles travam na escrita. - (Clóvis-confirma-Pedro): É verdade - (Pedro-continua): Às vezes ele fala tudo direitinho e na hora de botar no papel ele não põe.

04 - (Jorge-assunto): Não. Isso aí de novo não - (Pedro-responde-Jorge): É verdade. - (Jorge-continua): 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? - (Pedro-responde-Jorge): Não! Não estou falando isso. - (Continua-Jorge): Então o que você pergunta? - (Pedro-responde-Jorge): Não, eu tô falando o seguinte, às 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. - (Jorge-continua): O que eu falei já umas quatro vezes é o seguinte, uma hora ele não sabe nada, não acompanham.

(Pedro-responde-Jorge): na hora da prova, de passar pro formal, eles. (Jorge-continua): Se eles não conseguem fazer isso, por que a gente faz isso com eles? Se você tem uma classe que não consegue te dar uma resposta desse tipo,

por que que você insiste em querer este tipo de resposta dele? - (Pedro-responde-Jorge): Porque é importante. Ele tem que aprender este tipo de resposta também. - (Jorge-continua): Mas você está falando que não dá. - (Pedro-responde-Jorge): Ué, eu não estou falando que não dá. - (Jorge-continua): E você vai deixar pra hora da prova pra ele aprender?. - (Pedro-responde-Jorge): 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. - (Jorge-continua): Então por que que faz isso? Se você sabe de tudo isso, por que que você vai fazer aquilo? - (Pedro-responde-Jorge): 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. - (Jorge-continua): Só que aí, na hora de aprender, se vai dar na - (Pedro-responde-Jorge): Só que aí entre você saber se ele não sabe se expressar ou se ele não sabe a matéria, é um mistério. - (Jorge-continua): 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. - (Pedro-esclarece): Ah então, o que eu estou dizendo é que essa não pode ser a única forma de avaliar. - (Jorge-continua): Nós estamos fugindo do foco, tá. - (Pedro-esclarece): 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. - (Jorge-continua): 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 Clóvis levantou, se eu estou fazendo no último dia, tem que pensar em pelo menos duas coisas. Por que 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. - (Pedro-esclarece): Mas ninguém faz uma avaliação só. - (Clóvis-Responde-Pedro): Não é a única, mas é aquela mais formal que você quer. - (Jorge-continua): 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, - (Clóvis-confirma-Jorge): É verdade. - (Jorge-continua): 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 - (Clóvis-completa-Jorge): Não vai ter nota - (Ramos-tenta): Olha gente - (Jorge-continua): Então eu acho que a gente tem que pensar nisso - (Ramos-tenta): O que você está falando é verdade, eu vou dizer a verdade, porque eu não sei, às vezes penso que só tá 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 acabado, eu não tinha o que falar - (Jorge-continua): Pra você ver como que a avaliação está ficando muito patente, muito na nossa... a avaliação está sendo muito marcante pra nós hoje, - (Pedro-tenta): Não é. - (Jorge-continua): Espera um pouco, tudo bem, não vamos falar mais de avaliação hoje - (Ramos-tenta): Mas não é avaliação. - (Jorge-continua): 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, - (Ramos-confirma-Jorge): É verdade - (Jorge-continua): a primeira coisa que eu acho que tem que fazer aqui é o que que a gente vai fazer. - (Clóvis-pergunta-Jorge): Uma prévia, cada um fazer individual - (Jorge-continua): Eu acho que é isso que vocês têm que pensar, o que que vocês vão fazer. - (Pedro-pergunta): quatro ou seis tópicos? - (Jorge-responde-Pedro): é isso que o Ramos falou - (Pedro-responde-Jorge): mas ele não falou seis tópicos, o Ramos não falou. - (Clóvis-pergunta): Como começar a ótica? - (Jorge-continua): Vamos lá. - (Pedro-esclarece): aí depois, as idéias dos alunos. - (Clóvis-responde): é de alguma forma...

05 - (Jorge-assunto): Então, como que você (Clóvis) vai começar a ótica? - (Clóvis-responde-Jorge): Ah, vai ter que falar é? - (Jorge-Responde): depois é que vocês vão ter que - (Ramos-responde-Jorge): então Jorge, eu comecei a ótica com o questionário, eu acho que pra eu levantar, eu tava aqui pensando né, pra eu levantar as ideias dos alunos, eu não tenho, eu não tenho ideia, fora o questionário, pra eu levantar as ideia deles. Então eu estou pensando aqui, que eu acho que, eu fiquei pensando que ainda é usando o questionário. Mas eu poderia trabalhar com esse questionário de maneira diferente. Eu já trabalhei ano passado de outro jeito, eu não gostei, este ano eu também acho que não foi o caminho. Então eu tenho que encontrar outra maneira de trabalhar com isso, eu acho que...

### **O que acontece no assunto 1?**

Antes de se iniciar o assunto 1, o grupo obrigava o professor Jorge a falar sobre a festa de formatura de uma turma na qual ele trabalhou os conteúdos de ótica e que fizera uma homenagem a ele. Ele queria durante todo o tempo iniciar os trabalhos, mas as insistentes perguntas e colocações o mantinham naquela conversa.

Assim o professor Amaro, percebendo essa dificuldade, chamou o grupo para a questão programada do dia, a construção do planejamento. Essa chamada foi prontamente atendida e as intervenções que ocorreram foram basicamente de confirmação das falas do professor Amaro. O grupo estava sem um líder, sem coordenação, já que esse papel havia sido atribuído ao professor Jorge, mas a liderança de fato foi logo ocupada pelo professor Amaro, dando início às discussões.

### **O que acontece no assunto 2 ?**

Iniciado o trabalho, o professor Jorge reassumiu o papel de coordenador, enfatizando o tempo. O tempo é um elemento polêmico, pois permite aos professores uma reflexão sobre a quantidade de aulas, a duração das atividades, o tempo

perdido dos feriados e de suas emendas, a vontade do professor de ensinar tudo, e seus erros metodológicos. A reflexão leva para além do tempo, leva para uma troca de experiências e tomada de consciência sobre o próprio fazer, seus acertos e seus erros. Algumas falas confirmam nossa observação. O professor Ramos conclui, assumindo que é assim que se costuma fazer, que não se considera corretamente o tempo disponível *“(Ramos-conclui) – É importante a gente falar isso, sabe por quê? A gente tem que pensar nisso aí, porque quando a gente planeja, por exemplo, além de não ter aula, a gente esquece também de planejar as avaliações, então”*. O professor Clóvis aponta o erro<sup>5</sup> metodológico de terminar com as provas. O professor Pedro aponta um problema institucional que é a entrega das notas, uma mensagem errada que diz aos alunos que todo o processo de avaliação terminou e que provoca uma ausência em massa dos alunos, e aqueles que comparecem não vêm para estudar. *(Pedro-completa-Clóvis) – Esta semana o Ensino Médio acaba, os alunos vêm até sexta-feira, e hoje eles já vêm falando: Professora hoje você não vai dar nada, né.*

### O que acontece no assunto 3?

Outro aspecto que interessa muito a todos os professores é a avaliação. Ele apareceu no assunto 2 e foi tomando forma enquanto se finalizava a temática do tempo. Neste caso, é uma oportunidade de reflexão sobre o significado e sobre a própria prática de avaliação, para que se possa tomar consciência do que se fez e porque se fez, e oferecer aos colegas suas experiências. É também um momento de aprender, quando se pode perguntar a alguém sobre sua dúvida, como se faz, quando se faz? O professor Ramos expõe a situação normal que é a prova pela prova – *(Ramos-argumenta) - ... É muito chato. Os alunos fazem a prova na última aula e não embora, e acaba, acaba. Os alunos fazem a prova e nem, primeiro, nem corrige a prova, e nem se faz um fechamento!* Mas ele mesmo oferece razões para que se mude, quando fala de sua experiência bem sucedida no ano anterior *(Ramos-continua) – 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.* O professor Clóvis tem uma dúvida relacionada à avaliação e à quantidade ou finalização do conteúdo, e isso vem pesando porque ele, durante o curso, vai observando e acha que os alunos estão aprendendo, mas no final os resultados são preocupantes. A questão, como aponta o professor Jorge é o tipo de avaliação que se faz, já que elas mascaram os resultados, impedindo de ver o que se passa. *(Jorge-continua) – Não, mas naquele momento é que você vai, olha, eles não aprenderam nada. Não foi o que você falou Clóvis? 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.*



### O que acontece no assunto 4?

O professor Jorge, atribuído da função de coordenador, já estava há muito tempo tentando fazer com que o assunto fosse o planejamento de ótica, mas estava envolvido em temas como tempo e avaliação, de grande interesse dos professores e sem dúvida, também importante para qualquer planejamento. A deixa foi dada pelo professor Pedro, de que os alunos não sabiam escrever e assistimos aí, praticamente a uma disputa entre o professor coordenador Jorge e o professor Pedro. Pode-se ver que, por longo tempo, os outros apenas observam, pois demoram a se manifestar, e quando o fazem, são favoráveis à avaliação. *(Ramos-tenta) – O que você está falando é verdade, eu vou dizer a verdade, porque eu não sei, às vezes penso que só tá 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 acabado, eu não tinha o que falar.* Ele só conseguiu se desviar da avaliação quando usou um argumento convincente. A mudança não aconteceu agora apenas porque ele queria ou porque era preciso fazer, mas porque o argumento foi convincente, *(Jorge-continua) – 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.* Se até agora foi difícil delimitar o caminho das discussões, a partir do convencimento, da compra do problema, os professores, eles mesmos, se iniciam no processo, o professor Clóvis é exemplar deste momento lançando a questão ao grupo, *(Clóvis-pergunta) – Como começar a ótica?*

### O que acontece no assunto 5?

O coordenador conseguiu colocar a discussão no caminho da produção do planejamento e, como de costume, essa etapa começou com o relato de um professor; ele pede que o professor Clóvis relate. O importante deste assunto é que existe disposição de falar. Aquilo que, em geral, se precisa pedir aos participantes dos cursos, acontece espontaneamente neste grupo. O professor Ramos se adianta ao professor Clóvis e apresenta sua estratégia de início do curso. Ele usou um questionário conhecido e não obteve os resultados que esperava ou de que gostaria e relata não saber fazer de outro jeito - *(Ramos-responde-Jorge) – Então Jorge, eu comecei com o questionário (...) eu não tenho ideia, fora o questionário para levantar as ideias deles (...) eu trabalhei de outro jeito no ano passado e não gostei (...) eu tenho de encontrar outra maneira de trabalhar com isso.*

Além disso, ele mostra aqui a importância de se ter um trabalho de longo prazo. O que ele sabe sobre esse trabalho, sabe também da prática própria, pois usou uma estratégia e tem correções ou objeções a fazer e compartilhar.

### Interpretando os dados

Vale lembrar que nos referimos a um pequeno trecho da reunião, o início da segunda parte. Nele evidenciamos cinco conjuntos principais, ou seja, conjuntos que definem sobre o que se fala, os assuntos, como se pode ver na tabela a seguir.



**Tabela 2:** Classificação dos assuntos do texto em análise

ASSUNTO	TEMA DA DISCUSSÃO	PROFESSOR
01	Estabelecendo o trabalho	Amaro
02	A temática do tempo	Jorge
03	A temática da avaliação	Jorge
04	Tentando mudar de assunto	Jorge
05	Pedindo ajuda, apresentando sua dúvida	Jorge

Destes conjuntos, grosso modo, podemos dizer que os dois primeiros (1 e 2) se referem ao planejamento e à consideração do tempo, enquanto que os dois seguintes (3 e 4) se referem à avaliação, e o último (5) faz a transição da avaliação para o trabalho de discussão do planejamento.

Agora, como se estabelece um conjunto principal, um assunto? Podemos notar na transcrição da reunião, nos conjuntos de 1 a 5, que ele está sempre ligado a um conceito, e é esse conceito quem concede autoridade e garante a dominância no discurso. Outro fato importante é a prevalência de um conceito em relação a outro. É visível, pelo tamanho dos cinco conjuntos, que uns foram mais breves que os outros, o que nos leva a pensar que essa permanência se baseou no tipo de problema apresentado. Quando ele foi do tipo situado<sup>6</sup>, um problema de todos, ligado ao fazer imediato, neste caso o planejamento e a avaliação, ele teve ampla aceitação. Dentro do assunto, umas falas são derivadas do tema central e outras tentam dar outra direção aos trabalhos, mas o problema importante para o grupo é quem sustenta essa permanência. 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 desse fato, podemos ver no Assunto 3 que o professor Clóvis se dirige especificamente ao professor Jorge - (Clóvis-Pergunta-Jorge): *Tem que ter fechado aquele conteúdo, aquele conceito...* Enquanto no Assunto 2, o professor Jorge claramente se dirige a todo grupo (Jorge-assunto): *... Já sabemos que não vai ter um monte de aula...*

Agora, se olharmos diretamente o interior dos conjuntos principais, os Assuntos, 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; o Assunto 1 é exemplar deste caso. O Assunto 4 também nos mostra essa tendência; nele o professor Jorge se esforça para sair da questão da avaliação, quando aparecem mais elementos de interação e eles agora são tentativas de assumir a condução da discussão e esclarecimentos destas tentativas. O professor Jorge 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. O Assunto

5 estabelece a transição de tema, 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, 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.

Começar o trabalho não é simples, o grupo pode querer falar de outro assunto. Foi assim com o coordenador Jorge, ele queria tratar do planejamento, mas o grupo o levou a falar de um evento externo, uma 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 desse enunciado; e por isso o Assunto 1 teve tanta receptividade, pois 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 Amaro assumiu a liderança que havia sido atribuída ao professor Jorge e instalou o Assunto 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 sobre todos, mas ao menos o professor Amaro entendeu assim e tratou de iniciar o trabalho quando percebeu que o professor Jorge não estava conseguindo fazê-lo.

Outro elemento importante do trabalho no pequeno grupo é a participação. A organização face a face parece garantir a participação, mas se atentarmos à transcrição acima, nós não veremos contribuições verbais dos professores Sérgio, Antonio e Marcos. Eles podem não ter falado porque concordavam com as linhas propostas por seus colegas, confirmando com o gestual, mas pode ser que estivessem intimidados, não dispostos ao embate da negociação, e que por isso tenham preferido calar. Esta é uma situação a ser evitada, uma vez que a narrativa permite a reformulação pessoal e contribui para o entendimento dos 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 foi apontado, a preocupação de não se conseguir avaliar a aprendizagem na forma e no tempo adequados também apareceu como incômodo, além de se apontar e reconhecer super-estimativas, uma clara posição de autocrítica.

A forte evidência dessas 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 da cidadania e à construção da autonomia tão desejada para esses profissionais.

## NOTAS

<sup>1</sup> Professora doutora com larga experiência na formação de professores.

<sup>2</sup> Com apoio parcial do CNPQ.

<sup>3</sup> Os nomes dos professores são fictícios e não trazem a preocupação do gênero. Neste trecho aparecem apenas nomes masculinos, um acaso, pois neste episódio aqueles referidos com nomes femininos não estiveram presentes.

<sup>4</sup> Procedimento importante para a aprendizagem cooperativa – Verificar, por exemplo, Aprendizagem cooperativa, de Frank Viana de Carvalho, 2003.

<sup>5</sup> Erro do ponto de vista de quem quer usar as avaliações também como elemento de diagnóstico e planejamento das ações, e não apenas como método de atribuição de notas.

<sup>6</sup> 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*

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14a edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do Trabalho - a educação continuada de professores*. BH, Editora Autêntica, 2005.
- SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Que Educação. Tomo I – Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Lisboa, Santos-Edu, 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, 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. Enseñanza de las ciencias, 2006, 24(1), 5-12
- WHITE, Richard, T. Condiciones para un aprendizaje de calidad en la enseñanza de las ciencias. Reflexiones a partir Del Proyecto PEEL. *Enseñanza de las Ciencias*, 1999, 17 (1), 3-15

**Data de Recebimento:** 11/02/2010

**Data de Aprovação:** 18/06/2011

**Data da Versão Final:** 18/10/2011