

PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: AVALIAÇÃO E CONFLITO

MORAES CORDEIRO¹, MARIA ANGELA DE; CARVALHO², LIZETE MARIA ORQUIZA DE
e CHICARINO³, ANGÉLICA DA G. G. PALMEIRA

¹ Departamento de Física e Química UNESP/ Ilha Solteira.

² Departamento de Física e Química UNESP/Ilha Solteira.

³ PPG em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru.

Palavras chave: Laboratório didático; Educação de professores; Parceria universidade / escola; Avaliação; Debate.

OBJETIVO

Este trabalho situa-se na área de formação de professores de ciências e tem por objetivo compreender a interação entre formadores de professores e professores de Química do ensino básico, durante o desenvolvimento de uma série de projetos vinculados ao laboratório didático da escola. Buscamos identificar dificuldades de diálogo que interferem no processo de formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Northfield (1998), os estudantes se apropriarão das idéias sobre a experiência na medida em que elas forem discutidas e defendidas publicamente, na sala de aula. Como consequência, defende que o ensino de ciências requer professores que saibam aprender uns com outros. Nas últimas décadas, a investigação-ação tem sido usada neste sentido. Hewson et al. (1999), por exemplo, usaram-na para ajudar professores a refletirem sobre mudança conceitual.

No tocante às relações entre formadores de professores e professores, no contexto da investigação-ação, Zeichner (2001) aponta perturbações provocadas por diferenças de poder, privilégio, voz e status. Para ele, enquanto os professores da escola vêem o conhecimento produzido pelos acadêmicos como irrelevante para a prática escolar, os acadêmicos criticam os projetos feitos pelos professores por considerá-los triviais e atóricos.

Retomamos a perspectiva do ensino de ciências para trazer a definição de *debate*, de Jay Lemke (1997). Este autor defende a idéia de que a relação entre o professor de ciências e os estudantes é permeada por conflitos de valores e poder, o que significa que se, por um lado, as ações dos professores veiculam relações de dominação dos adultos sobre as crianças, por outro, os estudantes usam diferentes estratégias para resistir. Através de análises sobre a sala de aula de ciências, o autor reconhece seqüências temporais que se caracterizam como padrões de interação social, a que chama de *estruturas de atividade*. Entre tais estruturas apresenta o debate, que veicula um duplo conflito: um *interacional*, por deixar transparecer a desigualdade que caracteriza as relações sociais entre professor e aluno, e um *temático*, que se refere a diferentes organizações do conhecimento de ambos, em torno de um mesmo tema.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

O projeto desenvolveu-se, por três anos consecutivos, sob iniciativa de uma professora universitária, MA (primeira autora deste trabalho), que no início identificava-se apenas como “pesquisadora na área de Química realizando extensão universitária”. No primeiro ano, ela orientou estudantes universitários no desenvolvimento de atividades de laboratório, que foram posteriormente realizadas no laboratório de Química da faculdade, sendo assistidas por alunos do ensino médio e por suas professoras, P1 e P2.

No segundo ano, MA obteve financiamento para equipar o laboratório da escola, que até então se encontrava fechado, e conduziu, neste laboratório, o desenvolvimento das atividades planejadas, contando com os mesmos tipos de participantes.

No terceiro ano, um terceiro professor de Química, P3, foi envolvido, além de outros pesquisadores em ensino de ciências. O trabalho consistiu então de quatro ciclos de cinco etapas cada um: (1) encontros entre pesquisadores da escola e da universidade, para estudo de textos da área de educação em ciência e discussão de problemas ocorridos; (2) encontro, orientado por MA, entre os professores da escola e estudantes universitários, para a realização de experimentos; (3) aulas ministradas pelos professores da escola para seus alunos; (4) encontro dos professores da escola com MA para exame do conteúdo específico envolvido; (5) encontro para avaliação do ciclo que terminava.

O primeiro episódio que analisamos ocorreu ao final na quinta etapa do primeiro ciclo dos projetos desenvolvidos no terceiro ano, durante uma reunião em que estavam presentes apenas MA e P2. Logo no início, P2 expressou recusa a submeter-se à avaliação: *Sim, (você) tem que falar com P1, não comigo.* MA pareceu não ter captado a intenção de P2, no entanto, sentindo alguma tensão no ar, procurou esclarecer que a avaliação pretendida não tinha conotação pessoal: *Eu só chamei você porque eu tinha certeza que você estava aí. A P1 não está na escola e o P3 já esteve de manhã, mas agora não está. Com certeza ele não tinha aula, foi embora. Por isso, tentei localizar você.* Em seguida, investiu novos esforços para tranquilizar P2, informando sobre a aprovação do projeto junto ao órgão financiador. Novamente, P2 tentou se fazer ouvir: *Então, tem os outros dois, na verdade, eu não dei a aula.* Sem nenhuma consideração, MA continuou, tentando explicitar o tipo de avaliação de que estava falando: *Primeiro, (quero avaliar) para saber se (a programação) continua nos horários em que está, se a dinâmica está boa. (...). Também, tenho um tempo pra rever a 3ª aula [da seqüência de experimentos pré-estabelecida]. Ou uma outra. Se for a 3ª, está tudo aí dentro [aponta para a apostila que contém a descrição dos experimentos]? Se for ah... Você não pode arrumar alguma coisa sobre eletroquímica? Aí, tenho que ir atrás do material. Então, eu quero fazer essa avaliação: qual vai ser a 3ª aula, se os horários estão bons, se nos continuamos com esse estudo nesse horário, se ficou curto. Talvez a gente use a 3ª e a 4ª feira, um pedacinho da quarta, ainda no horário livre de vocês.* Propôs em seguida para continuarem a avaliação em um outro horário, com a presença de todos os professores: *Se a gente marcar pra amanhã, 4ª feira, que é aquele horário das 3 horas em diante, você vai estar aqui? Na verdade eu só quero fazer essa avaliação: continuamos do jeito em que está, não continuamos?* P2 manteve-se firme na sua atitude de recusa: *então, mas, aí, nesta avaliação eu nem precisaria vir.* MA enfim endereçou a reivindicação de P2: *Precisa, porque eles [P1 e P3] estão com algumas idéias, talvez queiram modificar, você participa só pra dar sua opinião.*

Durante este episódio, nem P2 e nem MA contemplaram abertamente o posicionamento uma da outra: enquanto P2 parecia não conferir sentido à própria participação em reuniões de avaliação do primeiro ciclo, MA somente considerou as manifestações de recusa de P2 ao final do diálogo.

Propomos aqui a transposição da categoria do *debate*, de Jay Lemke, para a relação entre formadores de professores e professores da escola. Reconhecemos um tema que estava em conflito implícito: o que dificultava a comunicação entre as duas era o fato de não compartilharem o mesmo conjunto de significados sobre a *avaliação* proposta. Enquanto que para P2 a avaliação tinha finalidade retroativa e visava verificar sucessos e fracassos individuais alcançados, para MA avaliar, naquela situação, visava predominantemente à reorientação das ações futuras do grupo (Black & Wiliam, 1998). Assim, para MA, a presença de P1 era não somente imprescindível e o fato de ela não ter cumprido a 3ª etapa do primeiro ciclo era irrele-

vante; o que importava era a possível contribuição da professora para um (sempre possível) rearranjo das atividades do grupo na etapa seguinte.

O segundo episódio ocorreu no início da reunião de estudo do segundo ciclo. Estavam presentes P1, P3, LM (segunda autora deste trabalho), AG (terceira autora deste trabalho), e um dos estudantes universitários. LM iniciou perguntando por P2: *Ela não veio hoje ou não vem mais? AG introduziu novo questionamento: Você se refere ao grupo não estar completo aqui para o estudo? LM concordou e lembrou da ausência de MA: um de nós (também) faltou. Eu não sei se deveríamos ter feito essa reunião hoje, porque o grupo não está completo. Essa observação serviu de “gancho” para P1 posicionar-se a cerca da natureza do compromisso assumido pelos professores da escola: P3 fica presente porque ele não tem como sair daqui, pois mora em outra cidade, então, ele fica em Ilha Solteira como se estivesse numa cadeinha. Ou ele fica aqui dentro ou ele vai andar pela rua ou vai dormir naquele sofá; então ele fica aqui. P3 confirmou: é verdade. P1 continuou: Eu, por exemplo, se souber que tem reunião, eu venho da minha casa, pois moro pertinho. P2 não vem porque não está ganhando nada. Talvez ela esteja até aqui (na escola). Deu a hora de trabalhar, ela se manda. Então, eu acho assim que tudo é uma troca. Se fosse remunerado todo mundo estaria aqui.*

LM tentou valorizar a instância atual como momento de reflexão, bem como convidá-los a assumir responsabilidade diante do grupo: *O que eu estou querendo dizer é: está faltando alguma coisa para esse grupo? Nós aqui (os presentes) podemos fazer alguma coisa que mexa realmente com o grupo? Acho que essa é a reflexão que tem que ser continuamente feita. P1 tentou resistir ao convite: Mas não dá nem para refletir, porque é assim, se fosse remunerado, todo mundo daria um jeito e estaria aqui. P1 certamente estava referindo-se a outros professores, uma vez que estava ali voluntariamente. LM partiu para explorar o argumento de P1: E se (o encontro) fosse no horário de aula? Às vezes, coisa fora de aula não funciona. P1 contrapôs, referindo-se à relação de dominação do sistema escolar sobre o professor: Em horário de aula não dá, porque a vida do professor é dentro da sala de aula. Se ele chegar atrasado, já a canetinha vermelha corre lá e corta o ponto. LM tentou fazer com que a conversa caminhasse para o mérito da reflexão do grupo: Então você está falando que este esforço de reflexão não é interessante? P1 continuou: É interessante, mas, aí, o pessoal também não empenha muito, não; parte para o comodismo. LM contra-argumentou: (você quer dizer que) nós não teríamos força para refletir sobre esse comodismo? P1 fez uma pequena concessão: Depende da consciência de cada um.*

O empenho sistemático de P1 em contra-argumentar as afirmações de LM e certa agressividade (por exemplo, quando atribuiu a própria presença ao fato de residir em local próximo à escola) denunciavam que havia um *debate* entre as duas. Como no primeiro episódio, o conflito *temático* subjacente também se refere à avaliação do trabalho do grupo, que agora aparecia de forma sutil na proposta de LM de refletirem sobre a situação atual do grupo visando o redimensionamento coletivo do trabalho na parceria (*está faltando alguma coisa para esse grupo?*). P1 argumentou contra a viabilidade do trabalho colaborativo, defendendo que os interesses pessoais e a dominação do sistema escolar sobre o indivíduo sempre triunfam. Para ela, somente a *consciência* poderia levar o professor para além de interesses individualistas, embora houvesse pouquíssimas chances de isso ocorrer, devido ao comodismo generalizado. Por outro lado, os fatos de ela expressar-se com sinceridade (às vezes tangenciar a rudeza) e de estar ali voluntariamente, bem como sua atitude participativa perante o conjunto de atividades do projeto, revelam que mantinha um fio de esperança: apesar de não compartilhar valores e crenças fundamentais com o grupo da universidade, entrevia possibilidade de caminho para a parceria.

P3 resolveu intervir, revelando que precisava da parceria: *Eu acho assim, no meu caso, eu preciso descobrir maneiras... Igual... Eu falei pra vocês dos meus problemas, o quê que eu sinto dificuldade. Eu estou atrás de mudança. De fato, P3 era um professor iniciante que expressava com facilidade certas necessidades de aprimoramento que reconhecia em si mesmo. Em seguida, revelou confiança no trabalho do grupo: Eu poderia ter ido embora, mas como somos um grupo, vamos ver se chegamos a um resultado. Pra mim está sendo interessante. Como eu acho que pra vocês (da universidade) também está. Mostrou-se então solidário com P1: Agora, eu quero falar o seguinte: o aluno vem por quê? Só se você cobrar alguma coisa dele, se você não cobrar, simplesmente ele vai indo, vai indo, até desistir. P1 sentiu-se muito à vontade para fazer um aparte:*

a gente sempre cobra, pede relatório, um monte de coisas. P3 continuou: No meu caso acho que ainda está dando certo, porque os alunos têm curiosidade de saber o que é isso aqui. E outra, eu estou aproveitando (o trabalho de) vocês, também, da mesma maneira que vocês estão aprendendo com o nosso trabalho. Embora eu não saiba de que jeito vocês estão aproveitando.

Diante da tensão entre LM e P1, P3 atuou habilmente, tentando aproximar as posições em conflito. Por um lado, procurou não se afastar de P1, traçando um paralelo entre a situação no grupo e a relação vivida por ele com seus alunos, com o intuito de (indiretamente) legitimar interesses pessoais dos professores na parceria. O cerne da sua argumentação era que de fato o individualismo é mesmo inevitável, como defendia P1, porém havia a possibilidade da cobrança pelo professor com relação a seus alunos, e quem sabe pelos componentes do grupo com relação aos professores *acomodados*. A atitude de cobrança, por sua vez, poderia trazer um final feliz (*no meu caso ainda está dando certo*), o que significava uma aproximação de P3 da atitude mais otimista dos parceiros. Por outro lado, revelou claramente que compreendia a posição de ML sobre a confiança na possibilidade de problematização das situações enfrentadas (*como somos um grupo, vamos ver se chegamos a um resultado*). Por fim, enfatizou que estava ciente da legitimidade dos interesses das duas partes, apesar de não compreender muito bem a perspectiva dos parceiros.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, analisamos dois episódios ocorridos em momentos diferentes de um processo de formação contínua de professores de ciências, que foi, na sua maior parte, contextualizado na escola. Utilizando a categoria “debate” (Lemke, 1997), identificamos uma similaridade entre os dois episódios: ambos revelam um conflito de valores e interesses, bem como o não compartilhamento de concepções sobre o trabalho colaborativo. Diferentemente dos professores da escola, os formadores concebiam o trabalho colaborativo como atividade interativa, pró-ativa e problematizadora.

Nossos dados não somente corroboram a idéia de que as atividades de formação contínua de professores de ciências devem abranger mais do que o exame exclusivo do conteúdo específico como sugerem a necessidade de incorporação de atividades de reflexão sobre a interação entre formadores e professores, o que permitiria apropriação, por parte destes últimos, dos instrumentos de produção do saber, que via de regra são prerrogativa da universidade. Por fim, ressaltamos que a evolução da qualidade dos projetos, no decorrer dos anos, teve reflexos nos dois segmentos, permitindo avanço também dos formadores, no que se refere à compreensão do trabalho de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACK, P., WILIAM, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol. 5(1), p. 7-73.
- HEWSON, P. W., TABACHNICK, R. B., ZEICHNER, K. M., BLOMERK, K. B., MEYER, H., LEMBERGER, J., MARION, R., PARK, H., & TOOLIN, R. (1999). Educating prospective teachers of biology: Introduction and research methods. *Science Education*, 83(3), 247-73.
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona (Espanha): Paidós Ibérica.
- NORTHFIELD, J. (1998). Teacher Educators and the Practice of Science Teacher Education. In B. J. Fraser and K. G. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*, 695-706. London: Kluwer Academic Publishers.
- ZEICHNER, K. (2001) Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, L.M. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas (Brasil): Mercado da Letras, 1998.