

Por que ensino? E como ensino? A importância de um trabalho colaborativo nas escolas para as concepções e práticas dos professores

*Sandra Mara Fulco Pirola**
*Maria Cecília Carareto Ferreira***

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir a possibilidade de a pesquisa desenvolvida pela universidade ser um espaço de desenvolvimento profissional do docente. Destaca a importância da clareza, pelos professores, dos pressupostos que embasam suas práticas educativas e aponta as situações grupais e compartilhadas pelos educadores e pesquisadores como um caminho propiciador de reflexões e mudanças. Nesse contexto, a proposta de um trabalho colaborativo professor(a) pesquisador(a) dentro das escolas apresenta-se como um rico espaço de formação. Com base em autores que abordam as temáticas formação continuada, professor reflexivo, professor pesquisador e pesquisa colaborativa, o artigo considera este espaço como possibilitador de transformação na prática pedagógica. Tematiza essa possibilidade a partir da questão da indisciplina em sala de aula, por considerá-la um dos problemas atuais mais desafiadores nas escolas. Conce-

be a indisciplina em sala de aula como uma questão relacional, advinda da relação aluno/professor, currículo e práticas pedagógicas. O texto ressalta que, por meio do trabalho compartilhado, num espaço de questionamentos, reflexões e elaboração de novas proposições, poderão emergir as bases necessárias rumo a mudanças nestas relações. Em consequência, as implicações serão no sentido de transformar o contexto escolar cada vez mais, num ambiente de pesquisa e desenvolvimento dos docentes.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Desenvolvimento profissional. Formação continuada.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba, sob a orientação da Dr^a Maria Cecília Carareto Ferreira. Piracicaba - SP. E-mail: samaraftp@yahoo.com.br

** Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba, no Núcleo de Pesquisa Práticas Educativas e Processos de Interação. E-mail: romereto@terra.com.br

Já foi bem denunciado o caráter seletista e reprodutivista da escola por diversos autores, como Bourdieu e Passeron (1975). Para estes, a escola é dotada de mecanismos dissimuladores de poder e constitui-se em instância que contribui para reproduzir aquilo que é dominante numa sociedade capitalista. Acrescentam que, por meio de uma ação pedagógica dotada de autoridade, uma “violência simbólica”, a escola transmite aos seus agentes aquilo que é reconhecido como legítimo numa sociedade de classes.

Dentre seus mecanismos dissimuladores, Aquino (2005), ao discorrer acerca de quais seriam os maiores mitos em torno da escola pública brasileira, menciona que o maior é o de que a educação seria o grande instrumento de ascensão social. Discorrendo sobre o grande potencial de transformação social da educação, seu papel fundamental para uma melhor distribuição de oportunidades e renda, que a instituição escolar desempenha em outros lugares, no Brasil não se realiza. “A escola brasileira é cuspida e escarrada a realidade brasileira, com todas as suas injustiças. E não se trata de ela reproduzir a realidade brasileira: ela é a realidade brasileira.”

Esse papel perverso da escola na sociedade atual, especialmente diante de alunos cujas condições socioeconômicas são desfavorecedoras, tem sido objeto intenso de análise de diversos autores. Para estes, a escola tem se prestado para legitimar a exclusão social de muitos que nela ingressam (ARROYO, 2000). Isso quer dizer,

como acrescenta Luckesi (1994), que, dentro de uma sociedade, a educação não se manifesta como um fim em si mesma, mas, sim, como um instrumento de manutenção ou transformação social. E afirma:

Ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. Não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade (p. 31).

Essas proposições tornam-se extremamente pertinentes em face de questões tão atuais e polêmicas que envolvem a escola, a educação e o ensino no Brasil, especialmente no contexto das redes públicas de ensino, justamente porque realçam a importância de uma prática pedagógica calçada em pressupostos teóricos claros e conscientes por parte dos educadores em relação aos atos de ensinar e aprender.

No contexto escolar atual, para além dos tão debatidos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar, tem surgido o problema da “indisciplina dos alunos”, fenômeno que parece estar se constituindo num dos maiores desafios educacionais dos últimos tempos. A concepção de indisciplina que trazemos aqui é a de que tal comportamento carrega uma dimensão relacional do cotidiano escolar, do mesmo modo que o fracasso escolar, ou seja, em ambos os casos não se trata de um problema que diz respeito ape-

nas ao aluno, mas de algo envolvido em relações diversas. São vários os estudos que revelam o quanto a qualidade de alguns fatores, como projeto pedagógico, interação professor/aluno e práticas de sala de aula, influenciam nos comportamentos indisciplinados. Entre esses, Alves (2002) verificou negligência e inadequação nos conteúdos abordados, os quais não mantinham relação com a realidade dos alunos; ausência de diálogo e reflexão no aspecto metodológico e as práticas de encaminhamento de alunos indisciplinados para outras instâncias. Outro estudo que compartilha desse posicionamento é o de Jeanpierre (2004), o qual verificou que o estilo de gerenciamento de sala de aula e a forma de ministrar os conteúdos afetavam a qualidade das interações entre os alunos.

Tentar romper com os problemas e dificuldades na escola significa ter de romper com a “violência simbólica” que atinge os espaços escolares nas relações cotidianas. De acordo com Charlot (2002), é necessário compreender o quanto, para os estudantes, os papéis de autor e vítima da violência estão associados. Excluindo-se a violência na escola, que é aquela que, embora se produza dentro do espaço escolar, não se liga à natureza e às atividades da instituição escolar, existem mais dois tipos de violência que, para o autor, estão inter-relacionadas: a violência à escola e a violência da escola. É certo que, no primeiro caso, quando os alunos cometem atos de indisciplina e violência, visam atingir a instituição e aqueles que a representam. Mas, por outro

lado, tal atitude precisa ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios alunos suportam pela maneira como a instituição e seus agentes os tratam nas mais diferentes situações educacionais, como em relação aos modos de composição de classes, critérios de avaliação, atos injustos, palavras grosseiras, entre outras situações.

Santos (2001) alerta para o fato de que analisar o fenômeno da violência na escola requer considerar uma relação professor/aluno na qual este está desfavorecido numa relação de poder. Acrescenta que a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola, uma vez que “a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social em que ela se localiza é marcada por uma violência simbólica do saber escolar [...] uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida” (p. 3).

Esses dados sugerem a necessidade premente de revisão do papel da escola e do papel que os profissionais da educação desempenham. Questionamentos constantes devem nortear o trabalho desses profissionais com vistas ao alcance de uma maior clareza, por eles sobre qual aluno querem formar, com que sociedade querem contribuir, sobre que concepção de mundo, de homem, de educação suas práticas se fundam e que resultados querem alcançar.

No dia-a-dia da vida da escola, embora os problemas atinjam a todos, o discurso sobre o mau comportamento, a dificuldade, o *deficit* ou defasagem tem recaído quase que apenas sobre os alunos e suas aprendizagens. Aos professores e ao ensino não se atribui nenhuma ou pouca parcela de responsabilidade pelas condutas inadequadas em sala de aula. Collares e Moysés (1996), ao abordarem a questão do preconceito no cotidiano escolar, referem o quanto esse cotidiano é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. O aluno e seus pais são a origem dos problemas que os alunos “apresentam”, e para os quais os professores crêem que não há recursos pedagógicos efetivos. Collares e Moysés (1996) afirmam:

Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, senão impossível ensinar (p. 26).

Segundo, porque a escola, como instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto, apresenta-se como vítima de uma “clientela inadequada”. Trata-se de atribuir às crianças características inatas ou familiares que as tornam inaptas ou incapacitantes, fazendo recair sempre nelas a responsabilidade pela sua não adaptação à escola. Dessa forma, a escola não coloca o problema

e sua solução no âmbito pedagógico e desloca-o para a esfera da psicologia ou neurologia ou psiquiatria. À escola resta encaminhar o aluno, por intermédio de sua família, às instâncias do cuidado com a saúde mental.

Pode-se suspeitar, portanto, que, se não está havendo clareza de pressupostos na prática educativa, também não está havendo uma devida compreensão pelos educadores da função social da escola, do papel da escola e do papel do professor. Atualmente, um dos grandes problemas para a prática pedagógica parece justamente ser a ausência de melhor fundamentação sobre os atos de ensinar e aprender.

É ao longo de toda a trajetória acadêmica e profissional que os professores, social e coletivamente, vão construindo suas concepções e crenças, tomando posições, adotando práticas, sempre a partir das oportunidades várias de estudar, questionar, refletir, pesquisar, planejar, intervir, ou seja, oportunidades que tiveram de buscar sempre a melhoria da prática pedagógica, refletindo e intervindo sobre ela. Contudo, grande parte dos professores passa um bom tempo de sua carreira profissionalmente solitários, enfrentando problemas e desafios, vivenciando angústias e frustrações, sem oportunidades de uma reflexão mais ampla e profunda, especialmente de forma compartilhada. Esses professores, embora aprendam no dia-a-dia com suas próprias experiências e de seus colegas, desenvolvendo o conhecimento tácito a partir da própria prática, não têm, na maioria das vezes,

a oportunidade de dialogar, discutir, teorizar sobre seus problemas e desafios e de buscar transformações para a sua prática docente e sua profissionalização (ZEICHNER, 1993; GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998; MALDANER, SCHNETZLER, 1998; PIMENTA, 2002). Se os professores são produtores de conhecimentos, estes precisariam, de alguma forma, ser revertidos em benefício dos próprios professores, o que pode ser facilitado pelo apoio de um professor pesquisador, num trabalho de formação continuada nas escolas (CHARLOT, 2002; ROSA, 2002; SCHNETZLER, 2002; LUDKE, 2005).

Nesses termos, por que os professores não são apoiados pela escola nessa tarefa de pesquisar? O que vemos é que, como diz Tardiff (2000), “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (p. 35).

De acordo com Charlot (2002), várias razões justificam o fato de os professores não terem ou terem muito pouco contato com a pesquisa educacional. Primeiro, a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Segundo, a pesquisa faz análise enquanto o ensino visa a metas e objetivos; o ensino está tentando realizar o que deve ser, ao passo que a pesquisa não pode dizer o que deve ser; parece até que não se pode misturar um discurso

político e um discurso científico. Terceiro, o docente está se defrontando com uma urgência, a de ser professor, e esta é uma das principais características da profissão do professor, que tem de decidir sem ter tempo suficiente para refletir e, depois disso, assumir as conseqüências de seus atos; a pesquisa não tem a mesma urgência das decisões em sala de aula. Além disso, o relacionamento entre os professores e os pesquisadores é muitas vezes vivido pelos professores como situação de avaliação, numa relação hierárquica em que o professor é submetido ou objeto epistêmico.

Nesses termos, não é por acaso a atitude de ambivalência por parte dos professores em relação ao conceito de pesquisa, ou seja, a pesquisa apresenta uma conotação positiva na forma de pesquisa acadêmica, mas mostra-se rejeitada quando se considera sua aplicação à realidade das escolas (LUDKE, 2005). Neste caso, a qualidade da interação entre professor e pesquisador torna-se fundamental, como acrescenta Charlot (2002): “Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor – com sua prática – e o pesquisador” (p. 95).

Entretanto, é necessário saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido aos docentes. Muitas vezes a teoria fala apenas a outros pesquisadores e a outras teorias. Há necessidade de uma troca entre

dois tipos de teoria: uma originária das práticas e vivências e outra, das ciências da educação (CHARLOT, 2002).

Todavia, do ponto de vista das pesquisas, Alves e Mazzotti (2003) sugerem que certas características da produção acadêmica nessa área dificultam ou impedem sua divulgação e apropriação por professores e gestores da educação. Trata-se, segundo a autora, de deficiências já há muito apontadas pelos estudiosos, como:

pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou exploratórios; pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas (ALVES- MAZZOTTI, 2003, p. 34).

Todas essas deficiências estão inter-relacionadas, mas a pobreza teórico-metodológica parece ser, em grande parte, nos termos da autora, responsável pela pulverização e irrelevância das pesquisas desenvolvidas. Uma possibilidade de superação dos problemas envolvidos na relação professores/pesquisadores encontra-se na pesquisa colaborativa desenvolvida dentro das escolas.

A pesquisa colaborativa, conforme explica Rosa (2002), surgiu num momento em que as indagações voltavam-se ao professor e ao pesquisador. O que eram características inerentes ao trabalho do pesquisador foi se colocando como desejável ao trabalho do professor, características essas que

representam o desenvolvimento de uma postura investigativa a respeito do mundo por meio de um olhar questionador, sistemático, consistente e teoricamente fundamentado.

Atualmente, verifica-se um grande interesse dos pesquisadores brasileiros pela investigação que envolve a colaboração entre professores e pesquisadores. A pesquisa colaborativa “tem por objetivo promover o desenvolvimento profissional dos pesquisadores e professores, favorecer mudanças na cultura organizacional da escola e propiciar a construção de saberes pedagógicos” (ROSA, 2002, p. 170).

Vários autores, com seus estudos, vêm permitindo uma reflexão sobre os aspectos que envolvem uma pesquisa colaborativa dentro da escola com vistas a não cair nas “armadilhas” da racionalidade técnica. Historicamente, a racionalidade técnica, apesar de suas limitações, vem fundamentando a formação profissional docente. A racionalidade prática vem sendo cada vez mais discutida e almejada, justamente porque nela há valores que embasam a prática e que precisam ser considerados. A primeira constitui-se na perspectiva do conhecimento que aspira à aplicação dos resultados da ciência e da tecnologia para o bem-estar da humanidade; a segunda busca compreender a complexidade, a incerteza, a singularidade e o conflito de valores como marcas da realidade social e educacional. Como aponta Rosa (2002), o enfoque na prática reflexiva surge em meio a uma crítica generalizada à racionalidade técnica.

Autores como Schon (1995) e Zeichner (1993) apontam a necessidade de se buscarem novos formatos de educação continuada, contribuindo para delinear uma nova perspectiva de formação reflexiva de professores. Para Schon, há ações desencadeadas espontaneamente, sem a consciência de terem sido aprendidas. O ensino reflexivo permitiria tornar mais consciente esse saber tácito frequentemente não expresso, a fim de se poder criticar, examinar e melhorar. Além do saber na ação, existe o saber que é criado na ação ao longo do ensino cotidiano, pois, as estratégias de ensino usadas na sala de aula vão encarnando teorias práticas sobre os valores educacionais (SCHON, 1995; ZEICHNER, 1993). Zeichner (1993) considera que a teoria pessoal de um professor acerca de um determinado procedimento utilizado é tão importante quanto as teorias geradas na universidade. Segundo este autor, “uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber de suas falhas” (p. 21).

Trata-se, segundo Zeichner (1993), de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. O professor deve refletir sobre

sua sala de aula no contexto fora de sua sala de aula. A proposta do autor enaltece o coletivo e, para ele, bons professores têm muito a dizer sobre questões de ensino. Salienta que as teorias tácitas e os saberes dos professores são tão ou mais úteis quanto as teorias da academia.

Geraldi, Messias e Guerra (1998) consideram que Zeichner supera Schon pelo fato de este ter pensado a reflexão como um ato individual; com o ato *a posteriori* da prática de sala de aula. Zeichner e Liston, ao contrário de Schon, contrapõem que a reflexão é um ato dialógico, assim como é uma das dimensões do trabalho pedagógico, sendo necessária a consideração pelos professores sobre as condições de produção desse trabalho. Daí a denominação de “tradição reconstrucionista social” porque a proposta de Zeichner se vincula a condições sociais, políticas e econômicas.

Sobre as proposições de Donald Schon, Pimenta (2002) salienta que, em meio a uma série de discussões relativas às questões organizacionais, ganhou força a formação contínua nas escolas, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para enfrentarem os conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Contudo, não se trata de um “praticismo” e de uma apropriação indiscriminada capaz de gerar uma banalização da perspectiva da reflexão. Só a reflexão não basta; é preciso que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Como explica Candau (1997), a formação continuada deve ser concebida por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua. É é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Assim, a partir de um problema existente em comum, no caso, a indisciplina, os professores, com o apoio de um pesquisador(a), irão gerar as soluções. Gerar uma solução significa diagnosticar, procurar os dados, compreender como eles constituem o problema e intervir sobre este. Para tanto, o professor precisa ser estrategista e intervir na realidade que se apresenta; precisa avaliar se suas estratégias estão seguindo o caminho desejado, o que o levará a se tornar também o pesquisador de seu próprio trabalho. Nessa perspectiva, não se trata de o professor “estar em pesquisa” (LUDKE, 2005) e não ter um comprometimento maior com um projeto de pesquisa qualquer; ao contrário, trata-se de tornar-se cada vez mais responsável e capaz na definição das ações conduzidas na pesquisa e assim, “fazer a pesquisa” que é o desenvolvimento de sua própria prática, num processo social e coletivamente compartilhado.

Como refere Alves-Mazzotti (2003), os resultados de pesquisas, que não eram percebidos como relevantes pelos professores por não se mostrarem capazes de orientá-los quanto às estratégias concretas que lhes permitam

lidar, de maneira mais eficaz, com a complexidade de fatores que operam em uma sala de aula, passam a ser diretamente relevantes para o fazer pedagógico, por serem o próprio fazer pedagógico em processo.

A concepção da pesquisa como processo de intervenção fica clara nas palavras de Maldaner e Schnetzler (1998): “A pesquisa é aquela que acompanha o ensino, o modifica, procura estar atenta ao que acontece com as ações, reformula concepções, produz rupturas com as percepções primeiras” (p. 212). Por isso, é necessário muito cuidado com os olhares, com as crenças, com as posturas e tudo o mais que compõe o universo da escola e da profissão docente.

Os novos caminhos que buscam o desenvolvimento profissional devem focalizar as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente; devem trabalhar melhor a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. Enfim, como explica Candau (1997), nesta nova perspectiva é necessário estar consciente dos limites e silêncios, pois é preciso “articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (p. 67). Além disso, é necessário buscar a integração entre os conhecimentos teóricos com a ação prática, explicitar os saberes tácitos que a embasam, num contínuo processo de ação-reflexão que precisa ser vivencia-

do e compartilhado com outros colegas. Como afirma Schnetzler (2002):

As transformações nas concepções docentes não ocorrem simplesmente pela apresentação de argumentos lógicos e racionais. Os professores precisam vivenciar suas tentativas de inovação, serem incentivados a apresentá-las ao grupo, recebendo retroalimentações de seus colegas e de seu colaborador universitário (p. 19).

Isso significa que a pesquisa científica precisa ser integrada aos problemas da prática; não se trata de descartar esses conhecimentos científicos. O que ocorre é que a prática do professor está impregnada de senso comum característico do pensamento pragmático que prevalece na racionalidade técnica, para o qual as teorias não fazem sentido. É nesse espaço dialógico não ocupado que se insere o pesquisador, elemento facilitador e mobilizador das posturas indagativas, dos aportes teóricos das ciências da educação e das teorias presentes nas práticas docentes, que muitas vezes estão inconscientes para os educadores. Dessa forma, a parceria vem a ser importante com vistas a um avanço na prática pedagógica do professor.

No caso da indisciplina em sala de aula, que tomamos como tema para esta reflexão, veremos que, diante de olhares já consagrados sobre a indisciplina, a parceria docentes/pesquisadores pode apontar alguns aspectos teórico-metodológicos que direcionam o olhar para práticas institucionais e que certamente possibilitam abandonar uma visão do problema segun-

do uma leitura totalizadora, quer de ordem sociologizante, quer de ordem psicologizante, dos fenômenos que compõem a indisciplina; possibilita regionalizar o epicentro do fenômeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem; possibilita descrever e analisar as marcas do fenômeno tomando como dispositivo básico as relações institucionais que o retroalimentam.

Assim, compreende-se que, por mais indisciplinado que um aluno aparente ser, se o projeto de trabalho for adequado e as relações forem apropriadas, a motivação para o envolvimento com o estudar e o aprender aparece; logo, a indisciplina desaparece. Todavia, diante da complexidade do problema, mudanças na prática pedagógica não acontecem porque se compreendem as questões envolvidas por imposição ou porque se deseja. Schnetzler (2002) salienta que “mudanças e inovações em nossas práticas de ensino requerem de nós explicitar, desconstruir e reconstruir concepções e isto demanda tempo e condições que não podem ser contempladas por ações de formação continuada tão curtas, esporádicas e descontínuas” (p. 16).

Nesses termos, atuar diante do projeto pedagógico, da interação com os alunos e das concepções dos professores com vistas a mudar o cenário da indisciplina e suas sérias consequências requer um contínuo processo coletivo de questionamentos, planejamento, intervenções, avaliação, replanejamento, sempre na forma de ciclos que se repetem. No espaço escolar, é à

luz dos referenciais trazidos pelos participantes do grupo no que diz respeito às suas experiências cotidianas que o dado será construído, repensado e planejado com vistas a um novo entendimento dessas relações na escola.

São vários os estudos que revelam o quanto uma visão limitada ainda faz parte das representações dos profissionais da educação sobre indisciplina (LANGAREZI, 2001; OLIVEIRA, 2002; XAVIER, 2003, entre outros). Oliveira (2002), por exemplo, verificou, pela análise das atitudes dos docentes perante à indisciplina dos alunos, que a maioria desses profissionais não reconhece falhas na escola como determinantes desse comportamento. O estudo verificou, entre outros aspectos, que os professores tomavam atitudes positivas diante da indisciplina dos alunos; os fatores citados como causadores da indisciplina foram aqueles relacionados à família; o que se apresentou como implícito no comportamento indisciplinar foram os problemas psico-emocionais dos alunos e, em relação ao que a escola poderia fazer para minorar a indisciplina, destacou-se a função da família. Conforme salienta a autora, ao mesmo tempo em que os professores apontaram a necessidade de a escola introduzir no seu cotidiano hábitos inovadores para minorar o problema da indisciplina, nenhuma referência foi feita por eles, no sentido de se repensar a prática tradicional da escola, com sua organização e funcionamento, conteúdos programáticos, metodologia de ensino, postura do professor como autoridade em sala de

aula, entre outros aspectos.

De modo geral, as diferentes pesquisas realizadas que tratam do tema permitem que se componha um quadro representativo do fenômeno da indisciplina. Cada vez mais está havendo incidência de comportamentos considerados indisciplinados, com implicações sérias para os alunos e os professores. Para ambos, a ocorrência da indisciplina na escola pode representar desde registros e classificações negativas na trajetória escolar até a desmotivação, o insucesso ou abandono da escola ou profissão (PEREIRA, 2003; XAVIER, 2003). De um lado estão os professores em sala de aula, inclusive, muitas vezes, aqueles com pouca experiência docente (LIMA, 2000; FRAGELLI, 2000; BOHN, ROEHRIG, PRESSLEY, 2004), com uma visão simplista e limitada do que seja esse comportamento (LANGAREZZI, 2001; OLIVEIRA, 2002); com procedimentos pedagógicos inapropriados (REBELLO, 2000; ALVES, 2002); com atitudes de controle para a indisciplina (autoritarismo, punição, coerção) que não contribuem para que ela diminua ou deixe de existir (LIMA, 2000; LAPOINTE, 2003). De outro lado estão os alunos, que percebem como os rituais desmobilizantes, as aulas repetitivas e as estratégias punitivas caracterizam a ação do professor (BENTES, 2003); que constroem uma visão negativa dos professores rígidos e autoritários; que vêem a agressividade dos professores como causa de seus comportamentos indisciplinados (LEWIS, 2001); que, quando isolados e sem participação

efetiva, reagem comportando-se mal (GEIGER, 2000); que têm uma percepção de que os bons professores são aqueles democráticos (EVANS, 2002). Todos esses dados são indícios de que uma parceria entre a universidade e a escola, na forma da pesquisa colaborativa, pode propiciar a construção de uma outra história sobre esse problema.

No interior do processo de parceria é que vamos possibilitar as mudanças necessárias. Para isso, parece pertinente valer-se dos aspectos apontados por alguns autores (CONTRERAS, 1994; ROSA, 2002; LUDKE, 2005) como sendo de especial interesse para qualquer perspectiva dentro da investigação na metodologia que estamos defendendo. Primeiro, refere-se a ter no processo *uma forma de entender o ensino, não apenas investigar sobre ele*. Neste caso, os professores e a equipe participante no grupo (coordenadores, diretores) terão a oportunidade de, antes e ao problematizar as situações de indisciplina, compartilhar sobre os casos e os comportamentos apresentados suas práticas pedagógicas cotidianas em face dos diferentes alunos e suas necessidades, por exemplo, o planejamento, as formas de ministrar os conteúdos, a metodologia utilizada, as formas de avaliação, enfim, sobre projetos que até então parecem não estar viabilizando a educação escolar dos alunos. Segundo, *supõe entender o ensino como um processo de contínua busca e de permanente construção coletiva*, o que significa que os educadores, após problematizarem as situações de indis-

ciplina, suas práticas cotidianas, seus procedimentos e atitudes, refletirão sobre novos objetivos e novas proposições a serem implementadas. Como exemplo tem-se o caso da construção de projetos interdisciplinares, e transdisciplinares, que tanto permitem, entre equipe escolar e professores e entre professores e alunos, experiências de criatividade, diversidade, cooperação mútua e aprendizagem significativa. Terceiro, *tanto as pretensões como as formas de persegui-las necessitam ser continuamente reconstruídas em função das situações e pessoas concretas que vivem a experiência educativa*. Esse é um processo de idas e voltas que deve acontecer na forma de espiral ou ciclos que não se encerram: problematização, planejamento da intervenção, implementação da intervenção, avaliação da intervenção e replanejamento da intervenção. Como as novas propostas vão emergir do grupo, os professores vão experienciar seu papel como pesquisadores e implementadores de currículo, podendo atribuir sentido a sua prática pedagógica. Esse processo contínuo de reflexões e buscas pode acontecer em horários extraclasse, como em reuniões de HTPC, de planejamento, de conselho de classe. Quarto, *integra a reflexão e o trabalho intelectual e análise das experiências que analisam*. Não se trata de um processo heterônomo e autoritário, mas de integração entre os conhecimentos científicos e práticos dos docentes. Quinto, *o projeto não pode se reduzir à aula, pois a prática docente não se limita a ela*. Entende-se que, obtendo clareza quanto aos objetivos e resulta-

dos que querem alcançar para todos os seus alunos, ou seja, clareza do projeto pedagógico condizente às necessidades dos alunos disciplinados e não disciplinados, clareza dos elementos teóricos e práticos norteadores de seus trabalhos, dos princípios que os fundamentam, as práticas dos docentes não estarão mais limitadas à sala de aula. E, por último, *não pode ser nunca uma tarefa individual, mas um trabalho cooperativo*, e isso tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pelos professores como na implementação dos novos projetos de trabalho, o que foi discutido no decorrer deste texto.

Desse modo, vale dizer que para se mudar a postura de um professor é necessário um grande processo de desconstrução e construção de suas concepções, rumo a um conhecimento crítico. Concordando com Schnetzler (2002), a pouca efetividade das ações em cursos de formação continuada deve-se, entre outras razões, ao fato de não serem contempladas discussões de cunho epistemológico e psicopedagógico que fundamentam o quê, como e por que ensinar na escola básica, o quê permitiria aos professores conhecimentos e reflexões para uma melhor aprendizagem de seus alunos. E espaços de aprendizagem representam espaços de organização, motivação e participação plena.

Para finalizar, cabe dizer que não é tarefa simples aos educadores conduzir a educação dentro de seus condicionantes e agir estrategicamente para sua transformação. Contudo, como afirma Demerval Saviani, sendo

este um caminho repleto de armadilhas, “é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista” (1987, p. 36).

Certamente, com a convicção de que o trabalho educativo refletido e compartilhado é um caminho propiciador de transformações, fica a expectativa de que novas propostas de pesquisas colaborativas surjam e se concretizem, de fato, nas escolas. Contudo, é importante reconhecer que novos olhares deverão circundar este processo, seja para a atuação do(a) pesquisador(a), que passa a ser pesquisador(a)-colaborador(a); seja para a atuação dos professores, que passam a ser professores(as)-pesquisadores(as); seja para a atuação dos alunos, que de situações de “fracassos” e “indisciplina” passam a situações de aprendizagem e sucessos, com vistas ao desenvolvimento contínuo.

Abstract

Why do I teach? And how do I teach? The importance of a collaborative work in the schools to the conceptions and teacher's activities

The article intends to discuss the possibility of the research developed by the university be a space where teachers can develop their profession. It points out that is important the teachers know the theore-

tical base in which their educational activities are embased on, and presents the group situations shared by the educators and researches, as a way of changing and having some reflective moments. Within this context, the purpose of a collaborative work between teacher-researcher in the schools seems to be a rich space of formation. Based on the authors who work with the continued formation subject, of a reflective-researcher teacher, the article considers this space (the school) as a way of transforming the pedagogic activity. It presents this possibility from the indiscipline in the classroom, because it considers this point as one of the most current challenge problems. It conceives the indiscipline as a relational question, came from the relationship pupil-teacher, curriculum and pedagogic activities. The text points out that through a shared work, in a reflective space where teachers can elaborate new purposes, it will be possible to emerge the necessary base to a change. In consequence, the implications will transform the school context in a teachers research and developing environment.

Key words: Collaborative research. Professional development. Continuing formation.

Referências

- ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. (In)disciplina: cenas da complexidade de um cotidiano. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. A escola às escuras. *Carta Capital*, ano XII, n. 365, 26 out. 2005.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMIWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BENTES, Nilda de Oliveira. *Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula*. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.
- BOHN, Catherine; ROEHRING, Alysia D.; PRESSLEY, Michael. The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, v. 104, n. 4, mar. 2004.
- BORDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, jul./dez. 2002.
- _____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DOMINGO, José Contreras. La investigación em la acción. *Cuadernos de Pedagogias*, abr. 1994.
- EVANS, Judith F. Effective teachers: an investigation from the perspectives of elementary school students. *Action in Teacher Education*, v. 24, n. 3, p. 51-62, Fall 2002.
- FRAGELLI, Patrícia Maria. *Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina*.

- plina na escola de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCAR, São Carlos, 2000.
- GEIGER, Brenda. Discipline in K through 8 th grade classrooms. *Education* (Chula Vista, Calif.) v. 121, n. 2, p. 383-93, 2000.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlene Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras & ALB, 1998. p. 237-274.
- JEANPIERRE, Bobby J. Two urban elementary science classrooms the interplay between student interactions and classroom management practices. *Education* (Chula Vista, Calif.), v. 124, n. 4, p. 664-75, 2004.
- LANGAREZI, Andréia M. *Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos de séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) - Unesp, Araraquara, 2001.
- LAPOINTE, Judith M. Teacher/Student conflict and misbehaviour: toward a model of the extended symmetrical escalation. *Journal of Classroom Interaction*, v. 38, n. 2, p. 11-19, 2003.
- LEWIS, Ramon. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 307-319, 2001.
- LIMA, Maria do Socorro Martins. *Silêncio e/ou participação? a questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*, 2005.
- MALDANER, Otávio A.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT; OLIVEIRA (Org.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998. v. 1. p. 195-214.
- OLIVEIRA, Maria Izete de. *Indisciplina escolar: representação social de professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres - MT*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- PEREIRA, Maria José de Moraes. *Disciplina-disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha de pensamento*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- REBELO, Rosana Aparecida Argento. *Indisciplina escolar: uma multiplicidade de causas e sujeitos*. Um olhar sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Jose Honório Rodrigues" situada na periferia na zona leste de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - PUC, São Paulo, 2000.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. *Investigação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários*, 2002.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de pro-

fessores de química. *Química Nova na Escola*, n. 16, nov. 2002.

SHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-82.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Campinas: Autores Associados, 2000.

XAVIER, Maria Luiza M. Os incluídos na escola: o disciplinamento dos processos emancipatórios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2003, Caxambu.

ZEICHNER, Ken. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em maio e aprovado em junho de 2007.