

A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar

Marisa Todescan Dias da Silva Baptista
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

O presente artigo procura estabelecer uma articulação teórica entre a perspectiva sócio-histórica de Vigotski e a proposta de identidade, como metamorfose, de Ciampa. Essa articulação se mostrou fundamental para orientar a construção de um projeto de pesquisa interventiva que tem por objetivo possibilitar a transformação do professor considerado um elemento mobilizador de mudança na realidade escolar.

Inicialmente, apresentamos as questões que nortearam a construção do projeto, em seguida os pressupostos teóricos metodológicos e, finalmente, a descrição do projeto de pesquisa interventiva.

As indagações iniciais foram: Como contribuir para a transformação da realidade escolar a partir da transformação do professor? Como mobilizá-lo para que ele seja ao mesmo tempo o agente de sua metamorfose e um agente das mudanças que estão sendo exigidas da educação hoje em dia? Como fazer para que essas transformações permitam também a constituição de uma nova identidade do aluno de escola pública?

Entendemos que tal proposta deva ocorrer de modo a propiciar mudanças não só com relação aos professores, mas na própria realidade institucional. Assim, pretende-se gerar transformações na identidade do professor de forma que esse movimento se reflita na constituição da identidade dos demais participantes do processo educativo e, também, na própria realidade institucional. A escolha do professor como mobilizador das mudanças necessárias se dá porque acreditamos ser ele o agente fundamental das decisões referentes ao ato pedagógico, mesmo que muitas vezes ele não tenha clareza disto.

Em nossas reflexões não podemos deixar de considerar a Instituição Escola como espaço de reprodução e produção da ordem social, como um espaço que pode tanto reproduzir as injustiças e desigualdades, como ser gerador de

mudanças. Quando afirmamos a necessidade de transformações de uma escola, acreditando que ela não deva ser simplesmente reprodutora, estamos pensando na possibilidade de romper com práticas que estigmatizam, que excluem, que tratem como natural aquilo que foi construído historicamente, enfim, que impossibilitem a constituição do cidadão. Neste sentido, estamos entendendo que a escola, dentre uma multiplicidade de determinações, tem a atividade do professor como um dos elementos que a constitui e é por ela constituída. Desse modo, ao compreender a relação professor-instituição de forma dialética, evitamos o perigo de olhar o professor como naturalmente bom ou mau, como a-histórico, rompendo assim com explicações fundadas numa presumida "Natureza Humana". O professor pode ser, assim, aquele que vai problematizar coletivamente as questões educacionais, questionar aquilo que parece familiar, romper com o império da mesmice.

Pressupostos teóricos que fundamentam este tipo de intervenção e questões que envolvem a prática docente

Estrela (2002) denomina este procedimento de "investigação como estratégia de formação", mostrando como neste caso o papel central é o do professor, que passa a ser um sujeito ativo da construção do seu conhecimento. Por outro lado, Lopes e Ribeiro (2002), baseados em Habermas, discutem o que chamam de investigação-ação emancipatória, que tem por função "produzir uma nova estrutura identitária dos professores através de uma relação de solidariedade entre os 'investigadores' (professores universitários) e 'práticos' (professores de outros graus de ensino) orientada pelos princípios da implicação, da escuta e do sentido". Complementam considerando que a razão comunicativa (Habermas) se constitui no suporte cognitivo e afetivo que permite a transformação das identidades individuais e coletivas.

Para que possamos traçar as formas de trabalhar, é importante esclarecer a que conceitos estamos nos referindo ao falar de identidade. Considerando como referencial Ciampa (1990), podemos dizer que a construção da identidade é um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, por meio da composição de igualdade e diferença em relação a si próprio e aos outros, constituída historicamente pela mediação entre subjetividade e condições objetivas. A subjetividade refere-se às relações que se dão entre o substrato biológico e psico-

lógico (cognitivo e afetivo) e que se revelam por meio da consciência e atividade. As condições objetivas referem-se às estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem “políticas de identidade”, que passam a se constituir nos fundamentos para os relacionamentos que ocorrem. Das estruturas sociais, podemos destacar as organizações ou instituições como os elementos mais próximos aos sujeitos e, conseqüentemente, responsáveis pela implementação das políticas de identidade. Essas “políticas de identidade” podem ser responsáveis pela manutenção de identidades em determinados períodos de tempo, o que se configura como “mesmice”, cristalização de um processo de igualdade que faz com que a pessoa esteja sempre vivendo um movimento de reposição de uma identidade pressuposta. Estabelece-se a “identidade mito” ou o “fetichismo da personagem”.

A metamorfose, no entanto, se constitui no movimento oposto ao da mesmice. É concebida como uma mudança que envolve uma superação dialética, uma alterização, explicitada tanto na consciência como na atividade e que leva o indivíduo a um movimento evolutivo na direção de uma realidade mais humanizada – concebida como valores de liberdade e igualdade. Quando a pessoa vivencia concomitantemente vários papéis, pode compará-los entre si ou experienciá-los verificando suas semelhanças e diferenças. Estas diferentes percepções permitem ao indivíduo assumir os papéis com maior autonomia em relação aos modelos oferecidos, assim como também estabelecer representações genéricas dos papéis e de si próprio. Este é um processo de individualização que leva à constituição da chamada “identidade autônoma”.

O processo de constituição de “identidade autônoma” é que permite também a aquisição da condição de cidadão. Essa condição é configurada, por um lado, pela diferenciação de si próprio como indivíduo e, por outro, pela sua participação em um coletivo (que em seu mais alto grau pode ser considerado a humanidade) numa relação caracterizada pelos sentimentos de pertencimento e diferenciação. A vivência e a consciência desta duplicidade permitem ao indivíduo assumir a si mesmo como presente, passado e futuro, assim como, ultrapassando e transcendendo seus limites, assumir-se como parte de um projeto coletivo de humanização de nossa realidade.

Estamos afirmando desse modo que, neste processo de aquisição da condição de cidadão, é necessário o professor apropriar-se das determinações que ao longo de sua trajetória o constituem. É fundamental que ele se aproprie da

gênese social de sua condição individual, que produza novos sentidos¹ sobre suas experiências, compreendendo-os como sendo únicos, particulares e históricos ao mesmo tempo.

Retomando as questões da mesmice e da metamorfose podemos concluir que elas são, portanto, possibilitadas, estimuladas ou impedidas tanto pelas condições objetivas (estrutura social, grupos de referência, organizações, instituições) quanto pelas subjetivas – (constituída principalmente pela reflexão).

Mas como o professor tem sido visto? A literatura sobre professor (Pimentel, 1993; Brandão, org., 1982; Cunha; 1989; Moreira, 1994; Gatti, 1997; Rios, 2000; Shigunov Neto e Maciel, 2002) fala de seu papel profissional. Para esses autores, o bom desempenho deste papel implica um desenvolvimento técnico, com conhecimento da realidade em que está situado, incluindo o conhecimento do aluno, uma postura ética, estética e política e também uma preocupação com a produção de conhecimentos.

Outro dado muito significativo sobre o desempenho do papel do professor refere-se à história das instâncias legisladoras de educação, existentes na realidade brasileira, que, funcionando como grupos referenciais, pressupõem o professor como um cumpridor de determinações legais e programas em geral estabelecidos sem a sua colaboração. Essas instâncias, portanto, ao longo do tempo, estabelecem políticas de identidade. Isto nos leva a discutir a questão de o professor não estar podendo constituir, nesse processo, sua identidade profissional de forma crítica. É como se houvesse uma cisão de si próprio. Há uma tendência neste caso de o professor assumir o papel a ele atribuído de uma forma automática, sem envolvimento afetivo e sem que sua reflexão permita transformações em si mesmo ou incorporações de elementos de nossa realidade em permanente mudança. Isto faz com que este papel, assim como sua identidade como um todo, acabe num processo de reprodução sem fim, de um modelo criado exteriormente, impedindo uma relação dinâmica com o contexto. Vários autores já trataram desta questão: Gatti (1997), Souza (1996), Moreira (org., 1994), Cunha (1998).

Em estudo anterior (Baptista, 1999), foram discutidos os preconceitos que envolvem historicamente o professor em nossa realidade e que fazem com

1 Segundo Vigotski (2001, p. 465), o conceito de Sentido se refere à forma como o próprio sujeito configura os significados sociais, ou seja, "a soma dos eventos psicológicos que a palavra desperta na nossa consciência".

que ele desenvolva, desde sua situação de aluno, uma identidade profissional negativada. Isto se dá porque ele convive com modelos que também se pautam por imagens preconceituosas, que são mantidas e reforçadas por sinais concretos, entre os quais o mais evidente são os baixos salários.

Outro aspecto da realidade do professor, apontado por Souza (1996), é o de como o Estado compreende o trabalho docente de forma abstrata. Segundo ele,

O Estado compreende o professor da escola pública estadual como um trabalhador fragmentado em vários locais de trabalho e isolado na sala de aula, tendo como pressuposto a desconsideração das especificidades do trabalho docente assim como as singularidades dos alunos (...) Desta forma a jornada de trabalho docente não permite a construção de coletivos de professores numa mesma escola e, conseqüentemente, dificulta a formulação de projetos pedagógicos específicos.(...) As possibilidades de ruptura dessa ambigüidade encontram-se na constituição do espaço público – de ação e debate – e na constituição de uma nova sociabilidade. (pp. 212 e 214)

As reflexões a seguir mostram possibilidades de transformações assim como nós e outros pesquisadores as vêem. Dentro dos propósitos de nossa pesquisa, consideramos importante que o professor possa transformar esta sua identidade cristalizada, que ele possa vir a ser um profissional reflexivo, com uma identidade positivada e autonomia para conduzir o processo pedagógico com segurança. Isto só será possível, todavia, se houver uma valorização por parte dele mesmo do que significa ser professor, a desconstrução de uma imagem estereotipada desta identidade e uma disponibilidade de sua parte para assumir uma nova forma de ser “professor”. Segundo Rios (2000), este caminho para permanentemente nos tornarmos competentes é processual, por isso a importância de uma formação continuada e, principalmente, de uma formação continuada que disponha de suportes significativos por intermédio de outros participantes sistemáticos do sistema.

Um trabalho feito em Portugal, na década de oitenta, relatado por Nóvoa e seus colaboradores (1995), refere-se a uma mudança em um panorama muito parecido com o nosso. Uma de suas sugestões para trabalhar a questão é utilizar o método autobiográfico, segundo ele com dois objetivos: formar e ao mesmo tempo construir conhecimento a respeito do “processo identitário (...) maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16).

Outro aspecto relacionado à possibilidade de mudança são as transformações que precisam se dar também na instituição. A possibilidade de trocas entre todos os participantes do processo educacional deve ocorrer para que haja uma situação de aprendizagem permanente. Um ambiente democrático que permita trocas entre os indivíduos, no qual cada um possa se colocar por inteiro sem estar exercendo um papel exteriormente estipulado, em que existam espaços propícios para a ruptura do instituído, da mesmice, faz com que esta organização coletiva possa ser produtora de saúde e de uma qualidade de vida significativa para todos. Um elemento muito importante nesse processo, que poderá garantir sua efetivação, é a possibilidade de continuidade por um período de tempo relativamente longo.

Também é fundamental que as práticas cotidianas do professor sejam atravessadas por momentos de reflexão, teorização, questionamento, ruptura com a cristalização típica da cotidianidade, para que desse modo se constituam em momentos de produção de conhecimento e, assim, de efetiva formação. Tal idéia vem, a nosso ver, se contrapor às propostas típicas de Treinamento de Professores, em geral descoladas de sua realidade e marcadas por uma perspectiva tecnicista.

Bueno, Sousa, Catani e Souza (1998), trabalhando com formação continuada de docentes, produziram pesquisas que mostram a importância de dois tipos de preocupação: primeiro fazer com que haja uma ligação intrínseca entre a história pessoal e a profissional; segundo, que pelo uso da memória cada um possa entender e avaliar o seu percurso, assim como as práticas profissionais presentes. Para elas, a pesquisa em colaboração desenvolvida por pesquisadores de universidades e docentes de primeiro e segundo graus é uma abordagem que vem se mostrando cada vez mais promissora à formação de professores, à medida que estes, ao realizarem investigações sobre suas próprias práticas, se tornam ao mesmo tempo objetos e sujeitos da pesquisa.

Há três conceitos que nos parecem extremamente importantes para serem discutidos nesse processo de pesquisa: mudanças identitárias; projeto coletivo e projeto emancipatório.

Lopes (no prelo) discute exaustivamente a questão das mudanças identitárias do professor considerando tanto as identidades coletivas como as individuais. Para ela, essas transformações são possibilitadas por um processo de socialização secundária que provoca rupturas na socialização anterior. A partir do referencial de Berger e Luckmann, analisa que a ação coletiva pode permitir,

por meio da conversação, uma reinterpretação do passado, o que permite a transformação. A reinterpretação ou ressignificação deve dar-se tanto em relação a normas e valores como em relação a conhecimentos e técnicas. Essa ação coletiva cumpre duas funções: uma integradora, que permite a continuidade da biografia individual, e outra adaptativa, que permite a vivência do novo (na linguagem de Ciampa, a vivência de novos personagens).

O que ela denomina “projeto coletivo” permite a reconstrução do mundo vivido, a construção de uma nova imagem partilhada, por meio de um processo de comunicação. Esse projeto coletivo tem como objetivo a redefinição da ação pedagógica, pautada pelo que ela denomina ações coletivas, convivialidade, cooperação, complementariedade, consenso negociado. Essas vivências, por seu lado, trazem a possibilidade de desenvolver o sentimento de pertença muito importante para que se constitua a identidade coletiva. A autora ainda menciona que todo esse movimento dos professores, no âmbito de sua instituição, carece do reconhecimento das instâncias educacionais legais para que possa se constituir como um projeto social que amplie o contexto em que a identidade coletiva seja reconhecida.

Outro aspecto que condiciona a exequibilidade do projeto coletivo é o que Sacristán (2002), fundamentado em Hannah Arendt, discute como sendo o papel da vontade no envolvimento do professor com o projeto. Refere-se à necessidade de que disponha de um “projeto de emancipação pessoal” (p. 86).

Nesta mesma linha de raciocínio, Pimenta (2002) menciona que o processo de reflexão do professor deve se dar em uma perspectiva crítica, pois só assim ele se constituirá em um projeto emancipatório, ou seja, aquele que realmente permite uma transformação no sentido de “tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária” (p. 45). Para tanto, a autora sugere que a prática reflexiva se dê coletivamente em “comunidades de aprendizagem” e que possa ser acompanhada de políticas públicas que estimulem esse procedimento. A autora ainda aponta a contribuição da teoria para este processo reflexivo, a qual permite que os professores analisem sua realidade a partir de diferentes perspectivas.

Ghedin (2002) complementa estas idéias quando se refere ao fato de que toda reflexão é historicamente situada (contexto social, econômico, político, histórico) demonstrando que a relação entre teoria e prática é que permite a associação de reflexão e ação na constituição da “identidade ontológica do ser humano” (p. 134). Para ele, a reflexão crítica instala uma mudança significativa na educação, que permite a constituição de cidadãos autônomos.

Esta pesquisa interventiva, portanto, se constitui em um projeto coletivo que atribui ao professor o papel ativo de construtor de seu conhecimento e, ao pesquisador universitário, o papel de mediador que estimula a reflexão crítica. Segundo Estrela (2002), "o investigador-formador da faculdade é apenas um facilitador da progressiva autonomização dos docentes investigadores em formação que deverão se tornar formadores de si próprios e dos colegas que participam do projeto de investigação, incluindo o próprio formador" (p. 155).

A proposta de execução do projeto deve ser realizada a partir de uma sistemática que Estrela (2002) denominou "contrato aberto". Para ela, as colocações iniciais devem ser permanentemente reavaliadas e redefinidas por todos os envolvidos, de forma que cada um tome consciência do seu grau de participação.

Alguns pressupostos metodológicos orientadores do nosso olhar

Concordamos com Vigotski (2001) ao afirmar que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem mundo. Assim, destacamos de início que falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história. Um homem que, ao nascer, é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo. Como afirma Aguiar (2001), um homem que se constitui em uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo que contém a realidade social (realidade social é elemento constitutivo do ser) dela se distingue, não se dilui nela, uma vez que são diferentes.

Outro aspecto metodológico importante e orientador de nossa proposta é que devemos substituir a idéia de que nossa tarefa de pesquisador deva incidir sobre um objeto pela análise do processo, da sua gênese. Partimos, assim, da hipótese fundamental da dialética de que não existe nada eterno, fixo e imutável. Tudo que existe na vida humana e social está em permanente mudança.

Ainda nesta perspectiva dialética, não poderíamos deixar de salientar, como um princípio que nos orienta, a não dicotomização entre o sujeito que conhece e objeto a ser conhecido. Como bem analisa Gonçalves (2001, p. 120), "o empirismo estava certo ao proclamar a necessidade de se considerar a observação do real, mas apresentava um sério limite ao considerar a razão sem conteúdo, atendo-se à imediação dos dados trazidos pelas sensações". Assim, na concepção materialista histórica e dialética, sujeito e objeto têm existência objetiva e real. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito, e esta ação do

sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica. Aqui, portanto, o papel do pesquisador não consiste em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de conhecimento. A pesquisa deve ser entendida como um processo construtivo/interpretativo.

Como já afirmamos, entendemos o homem como síntese de múltiplas determinações. Desse modo, tanto sujeito a ser pesquisado como pesquisador estão submetidos às determinações sociais e históricas. Estamos, com isso, afirmando que não buscamos o dado puro, a neutralidade, mas a cientificidade da pesquisa, por intermédio do método proposto. Feitas essas considerações, apontamos a pesquisa qualitativa, pelo estudo de um único caso, na modalidade de pesquisa interventiva, como nossa escolha metodológica para a execução desta proposta.

Considerando nossos objetivos, a pesquisa interventiva vai nos favorecer, ao mesmo tempo, prestar um serviço relevante a uma população e aprofundar nosso conhecimento sobre o processo de formação e transformação de identidade (apropriação, ressignificação e transformação de práticas e significados relativos à atividade docente) de um grupo de professores. Concordamos com Thiollent (2000), quando afirma que a relação entre pesquisa e ação consiste em obter informações e conhecimentos de difícil acesso por meio de outros procedimentos. Segundo este mesmo autor, pesquisa/ação é um tipo de pesquisa social, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Sem dúvida, entendemos que essa forma de pesquisar exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. Assim, a atitude do pesquisador é sempre uma atitude de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções.

No entanto, temos a convicção de que prestação de serviço e pesquisa são diferentes, no mínimo no que se refere ao ponto de partida e de chegada (prestar um serviço/produzir um conhecimento). Concordamos também com Luna (1997), quando afirma que a imersão na realidade e o respectivo compromisso com ela podem ser produtivos em termos de ação relevante, mas não são suficientes para caracterizar uma pesquisa. Desse modo, considerando a relevância dessas observações, entendemos necessário tomar algumas precauções. Vejamos: em primeiro lugar, torna-se fundamental avaliar, durante todo o processo,

se realmente o serviço é relevante, se está atingindo seus objetivos. Por outro lado, também é necessário avaliar a possibilidade/adequação da forma como se obtém as informações, com o objetivo de produzir um conhecimento novo.

Vemos, assim, a utilização de tal proposta metodológica como uma possibilidade de combinar produção de conhecimento ao objetivo de prestar serviço à população, fortalecendo, assim, o vínculo entre pesquisa e compromisso social. Faremos, portanto, uma pesquisa interventiva.

Descrição do projeto de pesquisa

Exporemos a seguir o processo de elaboração de um projeto de pesquisa, proposto para uma escola pública da Prefeitura de Guarulhos. A execução está aguardando a liberação de verbas de uma agência de fomento.

1 – Contato dos professores universitários e dos professores de escola pública de primeiro grau (condição para elaboração do projeto)

Preliminares

O primeiro passo a ser dado, considerando o fato de ser uma pesquisa interventiva, é o contato dos pesquisadores universitários com a Secretaria da Educação, no intuito de discutir e apresentar aos responsáveis as idéias centrais da proposta e os objetivos gerais, ou seja: a) possibilitar ações conjuntas de instituições de ensino superior e de escolas públicas de primeiro e segundo graus; b) desenvolver formas que possibilitem a transformação da identidade do professor, a comunicação institucional, o ambiente educacional; c) melhorar a qualidade de educação da escola pública; d) produzir conhecimentos que contribuam para formular políticas públicas. Consideramos que, por se tratar de um trabalho social desenvolvido em escolas públicas, esta abordagem é necessária para que o processo ganhe legitimidade e possa prosseguir.

Foram realizadas duas reuniões no âmbito da Secretaria da Educação, estando presente as duas pesquisadoras universitárias responsáveis pelo projeto e as assessoras pedagógicas da Secretária de Educação do município. Na primeira reunião foram apresentadas as idéias básicas do projeto, para que as assessoras pudessem discuti-las com a Secretária da Educação. A segunda reunião aconte-

ceu após a Secretária ter aceito o projeto, decidindo-se, nessa mesma reunião, que seria necessário levantar em quais unidades escolares poderia ser ele desenvolvido. A preocupação com o levantamento de mais de um local possível deu-se tendo em vista que o projeto só se viabilizaria se os componentes da unidade escolar tivessem interesse nesse tipo de trabalho e disponibilidade para viver a experiência.

Nesse sentido, houve uma preocupação de os membros da Secretaria de Educação caracterizarem rapidamente o contexto no qual a escola apontada como possível local de pesquisa está situada, assim como descrever sua realidade. O terceiro encontro foi realizado com a diretora da instituição apontada como a mais indicada para acolher a proposta: uma escola de periferia, carente, que se beneficiaria muito de um atendimento mais próximo. Também para a diretora, colocamos as idéias-mestras do projeto, seus objetivos e a implicação de trabalhar em conjunto com os professores. Como a diretora demonstrou interesse pelo trabalho, foi marcado um encontro com o grupo de professores para verificar se estes também teriam interesse e disponibilidade para trabalhar em um projeto deste tipo.

Contato inicial com professores

No primeiro encontro com os professores foram discutidas, inicialmente, as mesmas questões já mencionadas acima, e a seguir verificamos se eram favoráveis à realização do projeto. Como eles se mostraram interessados, num segundo momento pedimos ao grupo que falasse dos aspectos positivos e negativos que envolviam a atividade de professor. Tais conteúdos mostraram-se fundamentais para uma primeira caracterização de questões importantes a serem discutidas pelo grupo. Para exemplificar o que ocorreu nesse momento do processo, apontamos as questões, já organizadas em categorias, que os professores apresentaram: o professor como ser humano; o professor e seus anseios; os impedimentos para o exercício profissional; a relação com a família; as condições de trabalho; as dificuldades institucionais. Esta reunião terminou com a marcação de um segundo encontro.

Os pesquisadores universitários – a partir da realidade da escola (conhecida pelos contatos com a Secretaria de Educação e com a diretora) e desse primeiro levantamento feito – organizaram um anteprojeto que foi debatido com

o grupo de professores no segundo encontro. Dada a aceitação dos pontos centrais desse anteprojeto, o grupo o assume, a partir desse momento, como seu projeto. Uma vez aceito o projeto, fez-se um contrato com o grupo para a execução, estabelecendo-se o tempo total da experiência (um ano), o número de encontros (um encontro quinzenal), o tempo de cada encontro (uma hora), e o local onde será desenvolvido (sala dos professores e pátio).

A seguir, apresentamos um resumo do projeto: os objetivos gerais e específicos, estratégias de intervenção e critérios de avaliação.

Objetivos

- Estimular relações democráticas na unidade escolar escolhida;
- Envolver todos os participantes do processo educacional;
- Desenvolver e manter uma identidade positiva dos professores permitindo a expressão de sua individualidade, o apoio para a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a reflexão sobre todos os processos vivenciados;
- Estimular o conhecimento de si próprio, o uso do agir comunicativo, a reflexão crítica;
- Oferecer uma cultura científica que permita o desenvolvimento da reflexão;
- Discutir conteúdos instrumentais considerados necessários;
- Possibilitar a participação dos professores na construção dos instrumentos de pesquisa;
- Estimular as relações afetivas em todos os níveis;
- Estimular o desenvolvimento da autonomia dos professores.

Estratégias de intervenção

1) Aplicação de um questionário informativo que contenha dados sobre a realidade do professor: nome completo, endereço, telefone, outras escolas onde trabalha, que população atende, outros trabalhos remunerados ou não que exerce, família, há quanto tempo trabalha como professor.

2) Atividades desenvolvidas nas reuniões quinzenais

- História de vida – A primeira atividade da primeira reunião: escrever sua história de vida, dando ênfase para as questões da vida educacional /profissional/pessoal;
- Discussão de núcleos temáticos – A partir do levantamento realizado na primeira reunião com os professores, considerando as falas dos mesmos, foram organizados os seguintes núcleos temáticos:
 - O professor como ser humano;
 - O professor e seus anseios;
 - Os impedimentos para o exercício profissional;
 - As condições necessárias para realizar o trabalho;
 - As dificuldades institucionais.

As estratégias de discussão destes temas poderão ser: dinâmicas de grupo, exposição de filmes, debates com convidados, representações psicodramáticas e outras que forem surgindo a partir das reuniões dos pesquisadores.

– Divulgação de eventos que possam colocar os professores em contato com novas formas de linguagem. Sempre que possível, os pesquisadores universitários deverão atuar, criando condições concretas que permitam (do ponto de vista financeiro e temporal) a participação de todos nestes eventos. Os professores/pesquisadores também deverão acompanhar no cotidiano o envolvimento ou não dos participantes com essa proposta.

– Nas reuniões em que a temática for “relação com pais”, os pesquisadores trarão subsídios para qualificar essa relação, assessorando a organização de encontros formais e informais com representantes das famílias no sentido de aproximá-los da escola e incluí-los no processo educacional.

– A cada três reuniões, os professores deverão efetuar uma reflexão (por escrito) sobre a sua participação no processo, ou sobre alguma questão do seu cotidiano que considere importante, a qual será compartilhada com os companheiros do grupo. Esta atividade terá como objetivo criar melhores condições de o professor articular sua história pessoal e profissional, apropriando-se de forma mais qualificada de seu percurso. Este material deverá ser guardado e organizado, pois constitui fonte importante de pesquisa, com informações sobre o processo percorrido pelos professores.

3) Diário – Também com o objetivo de criar as condições de o professor acompanhar e se apropriar de seu próprio processo, será proposto que escreva um diário com as ocorrências de sala de aula que considerar significativas.

4) Observação – Além das observações dos grupos realizadas quinzenalmente durante as reuniões, haverá uma atividade de observação de sala de aula e dos espaços externos, sempre que se fizer necessário. Algumas delas também deverão ser gravadas em vídeo. A quantidade será definida *a posteriori*, e o professor da sala também participará dessa definição.

5) Autoscopia individual – Uma vez por semestre utilizaremos a estratégia de “autoscopia” para reflexão que cada professor, juntamente com um dos pesquisadores, fará, tendo como estímulo a gravação realizada da sua própria atividade gravada em sala.²

6) Autoscopia em grupo – Também uma vez por semestre utilizaremos a estratégia de autoscopia com o grupo todo, ou seja, os integrantes realizarão uma reflexão, juntamente com dois dos pesquisadores, a partir da gravação da sua atividade em grupo realizada ao longo do semestre. Para esta sessão de autoscopia, serão escolhidos aqueles momentos mais relevantes, considerando-se os objetivos do projeto. Importante frisar que todo este material será organizado como fonte fundamental de informações sobre o processo percorrido pelos professores.

7) Atividades síntese – No final de cada semestre, será proposta uma atividade individual, que reuna as sessões de autoscopia individuais, as reflexões individuais, a história de vida para que o professor faça uma avaliação de si mesmo, acompanhe e avalie seu percurso, criando as condições de ser sujeito do seu processo. Da mesma forma, proporemos uma atividade síntese que articule e revele o movimento grupal. Assim, será solicitada uma reflexão sobre as narrativas grupais, que serão organizadas a partir de discussões de avaliação das

2 Carvalho e Gonçalves (2000, p. 73), ao avaliarem a utilização do vídeo como uma forma de reflexão, dizem que a gravação se torna “uma verdadeira atividade de metacognição, criando oportunidades de tomada de consciência e promovendo um salto de qualidade no curso (...) a possibilidade de gravar em vídeo o comportamento docente, o que enseja o pensar coletivo sobre a aula dada em suas várias facetas, contribui de maneira decisiva para a dinâmica e a qualidade dos encontros entre professores e a equipe da universidade com o objetivo de proporcionar uma educação continuada, tanto dos professores quanto da equipe. As imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesmas. Favorecem a relação teoria-prática na medida em que o comportamento docente e de seus alunos mostrado no vídeo precisa ser analisado e explicado”.

reuniões quinzenais e, também, de uma síntese das reuniões de autoscopia grupais. Desta forma, os professores terão condições de também se apropriarem do movimento grupal.

8) Reuniões semestrais com os pais – a primeira reunião deverá ter como objetivo informá-los sobre o trabalho de pesquisa que está sendo realizado e verificar as sugestões que eventualmente tenham sobre as propostas, criando, dessa forma, as condições de se tornarem sujeitos ativos do processo. As reuniões subseqüentes (três por semestre) terão sempre como finalidade avaliar o trabalho e levantar novas sugestões e propostas de temas e questões a serem tratadas. Acredita-se que tais estratégias poderão acarretar um estreitamento das relações pais-instituição.

9) Reuniões bimensais com todos os participantes da escola: diretor, professores, secretário, funcionários. Nessas reuniões, serão discutidas as questões levantadas nas reuniões mencionadas anteriormente para que, conjuntamente, possam ser planejadas as futuras ações.

Formas de avaliação

Instalações de relações democráticas. Este objetivo será avaliado a partir das observações por parte dos pesquisadores das situações formais e informais. A observação formal será realizada durante as reuniões quinzenais, reuniões de pais, salas de aula. As observações informais serão realizadas nas salas de professores, recreio, portões de entrada e saída. Será dada ênfase específica nas trocas ocorridas, tanto nos mesmos níveis, quanto em níveis diferentes. Por exemplo: professor x professor; professor x pais; professor x direção; professor x alunos. Será importante verificar a compreensão acerca dos alunos expressa pelos professores.

Por meio das diversas formas de observação, registro e acompanhamento do processo que serão efetivadas (reflexões escritas, dos pronunciamentos verbais, autoscopia, auto biografia), será possível avaliar os movimentos efetuados pelos professores no que se refere às suas práticas, aos sentidos produzidos, à sua auto-estima, etc.

O desenvolvimento de atividades criativas por parte do professor será avaliado nas situações cotidianas e em datas específicas, envolvendo o processo de realização, as propostas pedagógicas de trabalho junto aos alunos e os resultados obtidos.

Participação em atividades culturais, estimuladas e espontâneas. Será avaliada não só a participação, como também a incorporação das atividades na ação educativa.

Participação da comunidade. Será avaliada se há uma ampliação da participação conjunta da comunidade no cotidiano, ou nas datas especiais.

Para finalizar, podemos dizer que a potencialização das ações críticas e da reflexão constitui eixo central de nossas preocupações. Vemos na realização de um projeto com estas características a possibilidade de fortalecer as condições de os professores construírem caminhos que superem a cotidianidade alienada, repetitiva, reprodutora. E, mais do que isso, esperamos que tal experiência crie as condições para que esses professores sejam protagonistas de outros projetos, posicionados e, portanto políticos, com intencionalidade clara e críticos. Projetos que articulem a dimensão histórica, social e institucional; a dimensão subjetiva (com toda a historicidade que a constitui) e as características específicas da realidade do trabalho do professor. Este seria um movimento de emancipação, uma metamorfose em sua identidade.

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma articulação teórica entre a perspectiva sócio-histórica de Vigotski e a abordagem de identidade como metamorfose de Ciampa. Tal articulação foi pensada tendo em vista a possibilidade de a mesma fundamentar um projeto de pesquisa interventiva organizado com a finalidade de produzir conhecimentos sobre transformações possíveis nas identidades dos professores de uma escola pública de primeiro grau e sobre as repercussões para a própria instituição destas mudanças. Propõe-se que a pesquisa seja realizada a partir de um trabalho interventivo realizado por pesquisadores universitários junto ao corpo docente de uma escola pública. Na exposição a seguir, apresentaremos a fundamentação teórica/metodológica do projeto, seguida de uma descrição do mesmo.

Palavras-chave: identidade; sócio-histórica; transformação do professor.

Abstract

This article aims at presenting a theoretical articulation between Vygotsky's social-historical perspective and Ciampa's proposal of identity as metamorphosis. This articulation was thought of

because it could be the basis for an intervention research project designed to produce knowledge about possible transformations in the identities of teachers who work at a public primary school, and about the repercussions of these changes on the school itself. It is proposed that the research is conducted based on an intervention work carried out by university researchers with the teachers of a public school. The article presents the project's theoretical/methodological framework, followed by a description of the project itself.

Key-words: *identity; socio-historical; teacher transformation.*

Resumen

El objetivo de este artículo es plantear una relación teórica entre la perspectiva socio-histórica de Vygotsky y el abordaje de la identidad como metamorfosis de Ciampa. Esta relación fue pensada teniendo en cuenta la posibilidad de que la misma pudiera fundamentar un proyecto de investigación de intervención organizado con la finalidad de producir conocimientos sobre las posibles transformaciones en la identidad de los maestros de una escuela pública de la enseñanza primaria y sobre las repercusiones de estos cambios en la propia institución. Se propone que la investigación se realice con base en un trabajo de intervención llevado adelante por investigadores universitarios con el cuerpo docente de una escuela pública. También presentaremos en este artículo los fundamentos teóricos y metodológicos del proyecto y una descripción del mismo.

Palabras claves: *identidad; abordaje socio-cultural; transformación de los maestros.*

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2001). "A pesquisa em psicologia sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico". In: *Psicologia Sócio-histórica (uma perspectiva crítica em Psicologia)*. São Paulo, Cortez.
- Baptista, M. T. D. S. (1999). Identidade do professor e auto-estima profissional. *Educação em Debate*, ano 2, n° 1, set., pp. 56-60.
- Brandão, C. R. (1982). "A questão política do trabalho pedagógico". In: Brandão, C. R. *O Educador : vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal.
- Bueno, B. O. et al. (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras.
- Carvalho, A. M. P. e Gonçalves, M. E. R. (2000). Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n° 11, dez., pp. 71-88.

- Ciampa, A. C. (1990). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo, Brasiliense.
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus.
- Estrela, M. T. (2002). "A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexões sobre uma experiência". In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, Papirus.
- Gatti, B. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, Autores Associados.
- Ghedin, E. (2002). "Professor reflexivo". In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.
- Gonçalves, M. G. M. (2001). "Fundamentos metodológicos da psicologia socio-histórica". In: *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo, Cortez.
- Lopes, A. "Profissão e profissionalidade docente". In: *A educação entre o local e o global na viagem do milênio*. Porto, Faro (no prelo).
- _____. e Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 13, pp. 43-58.
- _____. (2001). "Do processo de profissionalização à construção de identidades profissionais". In: *Escolas, Culturas, Identidades*. Coimbra, SPCE.
- Luna, S. V. (1997). *Planejamento de pesquisa. Uma Introdução*. São Paulo, Educ.
- Moreira, A. F. B. (1994). "A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental". In: Moreira e outros. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, Papirus.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto, Porto Ed.
- Pimenta, S. G. (2002). "Professor reflexivo: construindo uma crítica". In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.
- Pimentel, M. da G. (1993). *O professor em construção*. Campinas, Papirus.
- Rios, T. A. (2001). *Compreender e ensinar. Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo, Cortez.
- Sacristan, J. G. (2002). "Tendências investigativas na formação de professores". In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.). *Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.
- Shigunov Neto, A. e Maciel, L. S. B. (2002). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, Papirus.

- Souza, A. N. (1996). *Sou professor, sim senhor!* Campinas, Papirus.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Marisa Todescan Dias da Silva Baptista
Professora da Universidade São Marcos
E-mail: marisa@nw.com.br

Wanda Maria Junqueira de Aguiar
Professora do Programa de Estudos Pós-graduados
em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP
E-mail: pedpos@pucsp.br